

八代市立高田小学校
教諭 田中 耕一郎

本研究では、まず、173 人の児童を対象に、セルフ・エスティームの要因と構造について調査した。文献研究に基づいて質問紙を作成し、得られたデータについて因子分析と重回帰分析を行った。その結果、「人間関係に関する評価」、「学習についての自己効力感」等の4要因がセルフ・エスティームと互いに影響し合う構造が推測された。次に、児童のセルフ・エスティームを育成する学級活動内容(1)の指導プログラムを構想し、実践した。その結果、称賛体験、役割遂行体験を与えるプログラムにセルフ・エスティームや学習意欲を高め、友人や学級集団を肯定的に認知させる効果等が認められた。最後に、このプログラムを修正し、提案した。

キーワード：学級活動、弾力的展開、セルフ・エスティーム、自尊感情、ジグソー学習

I 目的

1 セルフ・エスティーム育成の意義

(1) セルフ・エスティームの定義

「心理的土台として不可欠のものであり、これを十分に持たないまま生きていくことは困難」ⁱ (梶田, 1988) と述べられるほどに心理的に大きな意味を持つものとして、セルフ・エスティーム (self-esteem) がある。

このセルフ・エスティームとは、一般的に、「自尊感情」、「自己評価の感情」と訳されている。遠藤ら (1974) は、それまでのセルフ・エスティーム研究を展望して、次のような定義を紹介しているⁱⁱ。「自我の領域における自己評価の感情。自己に対する満足および不満足。(James, W.)」、「自分自身に対する積極的および消極的な態度 (Coopersmith, S.)」。また、他にも次のような定義が見られる。「人が持っている自尊心 (self-respect), 自己受容 (self-acceptance) などを含め、自分自身についての感じ方。自己概念と結びついている自己の価値と能力の感覚 - 感情 - (遠藤辰雄)」ⁱⁱⁱ、「その個人が自分自身について感じている、自分についての価値評価とそれに伴う感情 (小松貴弘)」^{iv} 等である。

これらの先行研究をふまえて、本研究ではセルフ・エスティームを「自分自身について自己評価する感情」と定義する。

(2) セルフ・エスティームと児童生徒の発達との関係

このセルフ・エスティームは児童生徒の発達とどのように関係しているのだろうか。これについて、次のような報告がある。

ア 社会性に関する報告

和田ら (2000) は、中学生の自尊感情と肯定的対人認知との関連について調査し、「自分を肯定的に見ている生徒の方が、相手の内面や生き方の姿勢を肯定的な面としてとらえ積極的な評価をし、肯定度の低い生徒は、相手との比較や、受身的な利益を評価していることが伺われ自己肯定度が対人認知に影響していることが示唆された」と述べている^v。

菅 (1975) は、セルフ・エスティームと学級集団内における対他者関係の間の関連性について、小学生、中学生、高校生について調査している。その結果、「対他者関係の良好な被験者はそうでない被験者に比べて Self-Esteem が高いという全体的傾向はみられる」と述べている^{vi}。

蘭 (1980) は、高専生についてソシオメトリック選択に及ぼすセルフ・エスティームの効果について調査し、セルフ・エスティームとソシオメトリック地位の相関が高いことを示している^{vii}。

松山ら (1981) は、児童の自己概念と学校に対する態度について調査し、「自己概念の高さと児童の学校への態度との間には密接な関係があり、自己概念の高い者は低い者に比べ、学級集団への帰属性が高く、学習に対しても積極的な構えがみられ級友や教師との人間関係も安定していた」と述べている^{viii, ix, x, xi}。

これらの報告から、セルフ・エスティームが高い児童生徒ほど友人を肯定的に認知していることが分かる。また、実際の生活の中でも良好な友人関係を築き、学級集団に適応していると考えられる。

イ 自己認識・学習態度・親子関係に関する報告

井上 (1986) は、児童を質的に異なる自尊心タイプ

に分け、それと自己イメージ、学業成績、友人関係との関連を検討した。その結果、「(自尊心が低い児童は高い児童に比べて・筆者) 対人関係では、うわさが気にかかり、人から頼られそうもないし、学業面では、やるべきことに取り組んでおらず、安易に流されると自分をとらえている。また、不安も高く、ぼんやり時間を過ごしてしまい、どうしたらいいか教えてくれないと困るとも感じている。さらに、家出をしたいし、両親に理解されていないなど親子関係も思わしくなく、自分が我慢できないほどいやのように、自己嫌悪傾向が示された。そして、幸せとはいえ、何をやってもだめだの様にその内的世界は否定的自己イメージで覆われていることが顕著に示された。それに対して III (注 自分自身からも友人からも評価の高い児童・筆者) は、ほぼすべての項目に渡って高得点を示し、肯定的に安定した自己認識を有している様子が示された」と述べている^{xii}。

この報告から、セルフ・エスティームが高い児童ほど、自分を肯定的に見ており、学習にも積極的に取り組んでいる。また、親子関係も良好であると考えられる。

ウ 進路に関する報告

古川ら(1993)は、児童の将来展望の内容とセルフ・エスティームの関係を調査し、「self-esteem の高い児童は、そうでない児童に比べて、一般に明るく明確な将来展望をもっている」と述べている^{xiii}。

井上(1990)は、児童期に見い出されたセルフ・エスティームが思春期に至って変化するか否かを縦断的に検討した結果、「児童期に高い自尊心を示していたものは思春期においてもその得点はおおむね高く、高校への決定に関しても教師や親の支持を受けやすく積極的に意思決定していた。それに対して児童期に低い自尊心を示していたものは思春期においても低く、高校への進路決定に際しては他者の援助を得にくく、不安を経験し妥協的対処をしている」と述べている^{xiv}。

これらの報告から、セルフ・エスティームが高い児童生徒ほど具体的な目標や夢を持っており、将来を明るくとらえている。また、実際に思春期に入ってからその高いセルフ・エスティームが維持され、教師や親の応援を受けながら主体的に生きていくことができると考えられる。

エ 問題行動に関する報告

宮野(1981)は非行に走る青少年と走らない青少年の自己概念について調査し、「非行に走る青少年は、反社会的な自己概念をもつ度合いが強い」「非行に走らない青少年は、社会的に望ましい自己概念をもつ度合いが強い」「非行に走らない青少年は、肯定的な自己概念をもつ度合いが強い」と述べている^{xv}。

この報告から、セルフ・エスティームが高い児童生徒ほど自分自身を社会的に望ましいと感じており、実際の生活の中でも非行に走らず、学級集団の中での生活に適応して過ごしていると考えられる。

(3) 特別活動とセルフ・エスティームの育成

前項の諸報告から、セルフ・エスティームが高い児童生徒ほど、社会性、自己認識、学習態度、進路等に関して、自らが直面する諸問題を健全に解決していると考えられる。

学校教育の教育課程において、このような児童生徒の発達上の諸問題の解決を、その目的としているものは特別活動である。それは次の特別活動の目標を見れば明らかである。「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図るとともに、集団の一員としての自覚を深め、協力してよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる」^{xvi}。また、とくに「望ましい人間関係の育成」「希望や目標をもって生きる態度の形成」等を内容とする学級活動内容(2)との関連が深いと考えられる。

したがって、セルフ・エスティームの育成を図ることは特別活動の目標達成に大きく関わる重要な要因と考えられる。

2 学級活動の今日的課題

本節では、ここ 30 年余りの学級活動の歴史を振り返ることで、学級活動が抱える今日的課題を明らかにする。

(1) 昭和 43 年の学習指導要領改訂

昭和 43 年の学習指導要領改訂によって、それまでの「特別教育活動」と「学校行事等」の二領域が内容を精選して統合され、新しく「特別活動」が設けられた(図 1)。このとき、特別活動の内容として「児童活動・生徒活動」「学校行事」「学級指導」の三つが定められた。また、「児童活動・生徒活動」の内容は「学級会活動」、「クラブ活動」、「児童会・生徒会活動」

とされた。

これらの内容のうち、学級を単位として活動するものは「学級指導」と「学級会活動」である。宇留田(1991)は、この二つの活動の問題点として「学校や児童生徒の実態に応じて弾力的な指導ができなかったり妨げるものがあった」として述べている。さらにその例として次の4点を挙げている^{xvii}。

- ① 学級会活動で話し合う議題は教師の指導助言なしでも、望ましい結論が出せるものに限定されなければならないという規制が画一的に適用されていた。このため、話し合いが子どもの意見の対立等で混乱した場合でも教師は指導・助言を自ら抑えてしまうことも少なくなかった。
- ② ①と同じ理由から、取り上げる議題の大半がレクリエーションや集会活動についての企画や実施方法についての話し合いで占められることとなった。
- ③ いじめや仲間はずれなどの学級生活上の諸問題についても児童生徒からそれらの問題を取り上げようとする提案が出されなければ、自発的、自治的ではないという理由から議題化されなかった。
- ④ たとえ、いじめや仲間はずれの問題を解決する意欲のある学級であっても、そのような問題はすべて学級指導で取り扱わなければならないと画一的に規制されていて、議題化することができなかった。

学級会活動と学級指導にはその展開形式による弊害があったといえる。

(2) 平成元年の学習指導要領改訂

平成元年の学習指導要領改訂において「学級会活動」と「学級指導」は統合され、「学級活動」が新設された。この学級活動の新設について、平成元年改訂小学校指導書特別活動編では、「学級生活における諸問題の解決、基本的な生活習慣の形成、健康で安全な生活などにかかわる内容が、学校や児童の実態に応じて弾力的に取り上げられるようにすることを意図した」と説明している^{xviii}。このことは、「学級会活動」と「学級指導」をそれぞれ引き継いだ内容(1)と内容(2)の弾力的な指導を図ることで、宇留田の挙げている問題点の解決を目指したと考えられる。

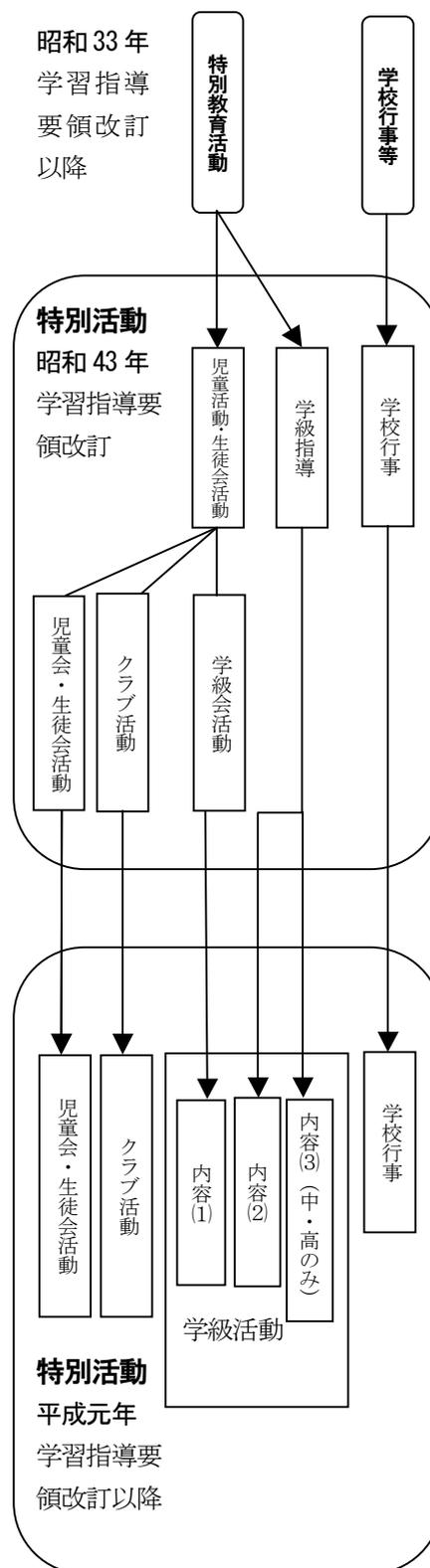


図1 学級活動の変遷

具体的には、平成元年改訂小学校指導書特別活動編において「指導する内容によっては、1単位時間の展開において、教師が中心になって指導したり、必要に応じて児童に話し合いを進めさせる方法も考

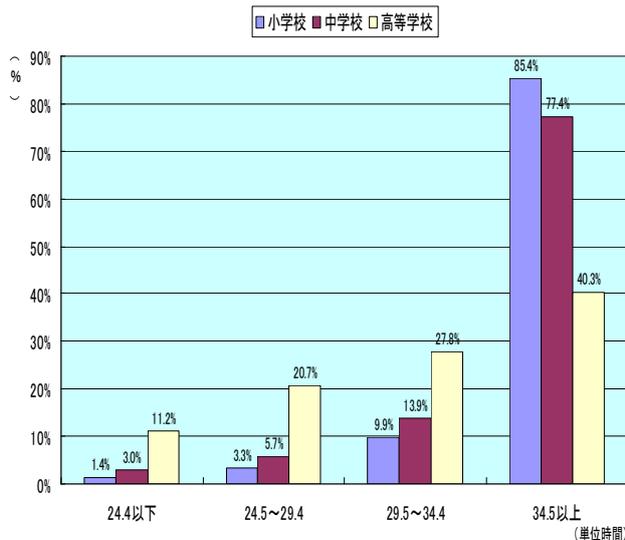


図2 全小・中・高等学校における学級(ホームルーム)活動実施時数

(平成6年度、文部省『特別活動実施状況調査報告書』から作図) えられる」とされ、その方向が示された^{xix}。これは学級活動指導方法(ウ)と呼ばれ、その具体的な指導方法が教師や研究者の間で模索された。その例として、杉田(1993)の「統合的展開」^{xx}、成田ら(1991)の「二題材の組合せ」^{xxi}がある。

一方、新設された学級活動が従前の「学級会活動」と「学級指導」の合計授業時数と比較して27時間から37時間削減されていた。このことから、木原(1996)は、「学級指導」がこれまで引き受けてきた事務連絡や生徒管理上の諸注意、説教、小言などの学校秩序維持のためにはどうしても必要な雑多な指導の時間を確保するために、「今までの学級会活動的な部分、自治的活動的な部分が、追放されて、自治的活動は全く行われ得なくなる」^{xxii}と「学級会活動」と「学級指導」の統合について危惧の念を抱いていた。

(3) 平成元年以降の学級活動実施状況

平成元年以降、学級活動は実際にはどのように実施されたのだろうか。

井上(1991)は、その実施の際の教師の学級活動の捉え方について、「従前の、『学級会活動』と『学級指導』が、秩序なく混じり合った状態、いわば、『会』でもなく『指導』でもなく、曖昧模糊とした便宜的な指示や伝達の時間、無計画同然の『学級の時間』という程度のとらえ方しかできない『学活』である。」^{xxiii}と述べている。

さらに、実施や運用状況については次の報告があ

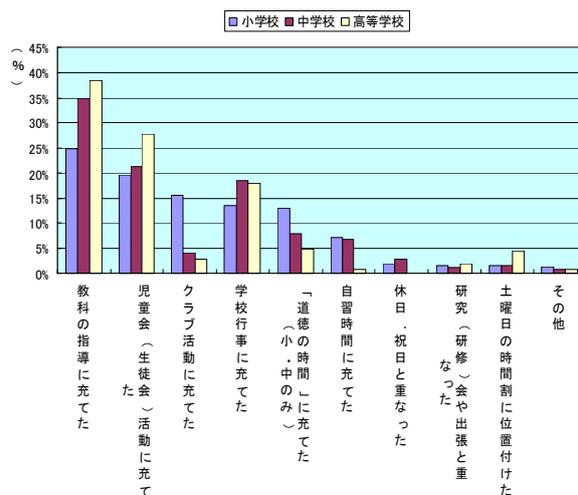


図3 学級(ホームルーム)活動の年間授業時数が年間35単位時間を下回った理由

(平成6年度、文部省『特別活動実施状況調査報告書』から作図) 文部省が行った特別活動実施状況調査(1997)^{xxiv}によれば、学級活動の平均年間授業時数の状況は図2の通りである。上級の学校になるほど標準授業時間数(小学1年生が34単位時間、小学2年生以上が35単位時間)に満たず、十分に実施されているとは言えない。

また図3のように、学級活動の時間が、多くの場合、教科指導、児童会・生徒会活動、クラブ活動、学校行事に流用されていることが分かる。教科担任制の下での教科指導や児童会・生徒会活動、クラブ活動、学校行事等は全学級が足並みをそろえて実施するものである。これに比較して、学級活動は学級担任にとって、いわば、融通をきかせることのできる時間である。このことから、時間的に融通のきく学級活動がこれらの教科指導や児童会・生徒会活動等の不足を補うために、取って代わられる傾向があることがうかがわれる。

さらに、高階ら(1996)は学級活動の実施状況について詳細な調査¹をしている^{xxv}。この調査によれば、

¹ この調査は特別活動に対する意識が高いと考えられる日本特別活動学会会員、全国特別活動研究会全国大会参加者、千葉県特別活動研究会会員である小・中・高等学校関係者、教育委員会関係者、大学関係者の471名から回答を得ている。この調査の中では、学級・ホームルーム活動の実施の程度が「かなり十分」「やや十分」「やや不十分」「かなり不十分」の4件法で尋ねられている。図3から図5は、小・中・高等学校関係者の回答について、この「かなり十分」と「やや十分」を「十分」として合算し、同様に「やや不十分」と「かなり不十分」を「不十分」として合算した後に結果をグラフ化した。

次のようなことが分かる。

● 小学校(図4)

- ・「学級内の仕事の分担処理」と「健康で安全な生活態度の形成」の内容が比較的多く実施されている。
- ・「不安や悩みの解消」「学校図書館の利用や情報の適切な活用」があまり実施されていない。

● 中学校(図5)

- ・「学級内の組織づくりや仕事の分担」「進路適性の吟味」「進路情報の理解と活用」「適切な進路の選択」「自主的な学習や態度の形成」「望ましい職業観の形成」等の内容が比較的多く実施されている。
- ・「学校図書館の利用」「情報の適切な活用」「性的な発達への適応」「青年期の理解」「個人的な不安や悩みの解消」等の内容はあまり実施されていない。

● 高等学校(図6)

- ・「適切な進路の選択決定」「男女相互の理解と協力」「進路適性の理解」「集団生活における人間関係の確立」「ホームルームを基盤にした集団生活の向上」等の内容が比較的多く実施されている。
- ・「国際理解と親善」「人間としての生き方の探究」

「学校図書館の利用」「青年期の特質の理解」等の内容があまり実施されていない。

以上の小・中・高等学校における実施状況の共通点は、児童生徒の学校生活にとって緊急性の高いものほどよく実施されていることだと考える。つまり、小学校や中学校においては給食当番、掃除当番、日直等の最低限の「学級内の組織づくりや仕事の分担」をしなければ一日も学級生活を維持することはできない。また、中学校や高等学校においては「進学」「就職」はすべての生徒にとって重大な問題である。したがって、学級活動内容(3)である学業と進路に関する指導が多くなっていると推測する。

以上のような状況に加えて、平成11年改訂学習指導要領において総合的な学習の時間が新設された。この総合的な学習の時間の実施と特別活動との関わりについて、宮川(2001)は次のような問題点を挙げている。「総合的な学習の時間の学習指導計画を完成させなければならないという課題もあることから、特別活動の実践が、改善点どころか各内容の指導が軽んじられている面が見られる」「学級活動

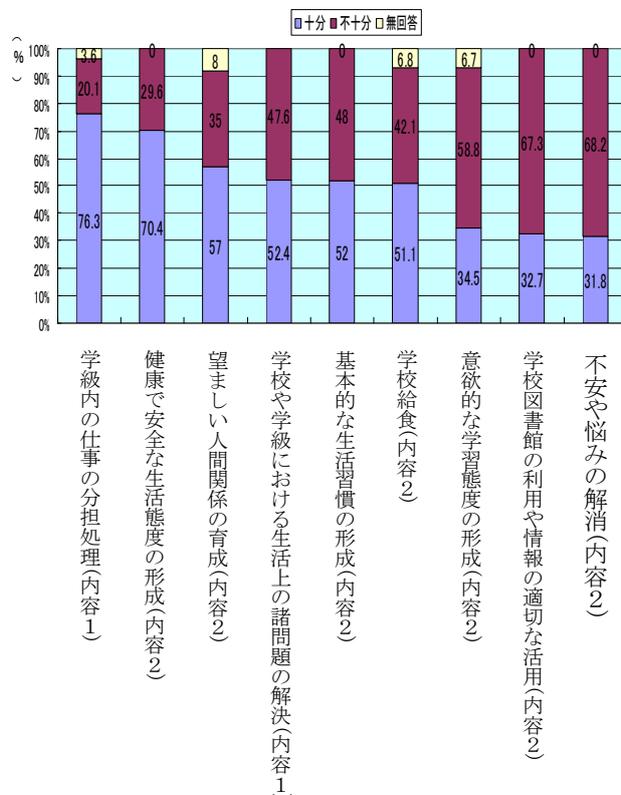


図4 学級活動の内容は十分に行われていますか？(小学校)
(高階玲治代表『特別活動の実施状況分析と改善に関する研究』から作図)

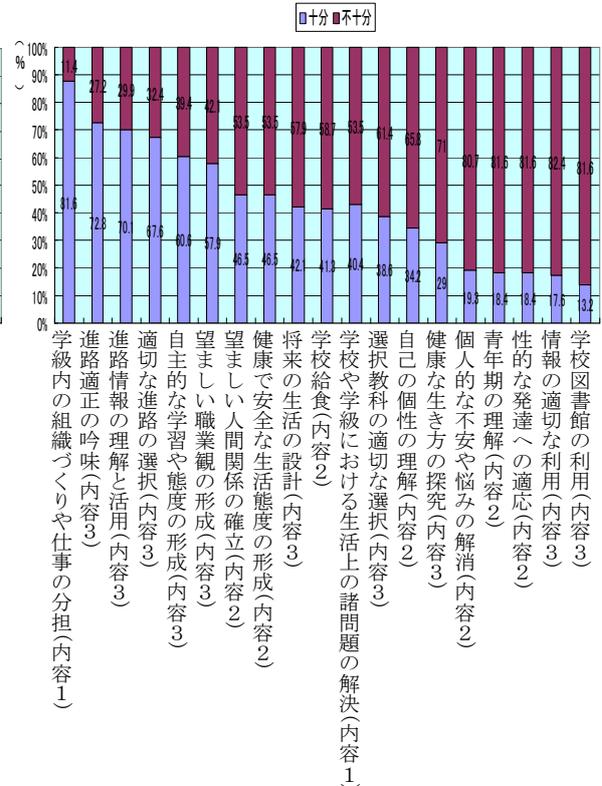


図5 学級活動の内容は十分に行われていますか？(中学校)
(高階玲治代表『特別活動の実施状況分析と改善に関する研究』から作図)

が総合的な学習の時間の実践の下請け的な扱いにされているところがある」^{xxvi}。

以上の報告からこの30余年間の学級活動をめぐむる状況は次のように総括できる。

- ・学級会活動と学級指導の問題点を克服するため、一部の教師や研究者の間では、新設された学級活動に関する研究・実践が進められた。
- ・学級活動の実施状況はその特質を十分生かしたもものにはなっていない。
- ・学級活動の特質を生かしていない状況は総合的な学習の時間の新設によってさらに拍車がかかっている。

(4) 学級活動の改善策

前項で述べたような実施状況に陥った原因について、高階ら(1996)の調査では、「時間不足」「教科の重視・学級活動の軽視」「課題の多さ」が多く挙げられている(図7)。

この中で最も問題なのは「時間不足」である。「教

科の重視・学級活動の軽視」「課題の多さ」は「時間不足」に派生した問題だからである。学級活動が、時間数減少のため「雑多な指導」に占められるとした木原の危惧は、まさに現実のものとなったと考えられる。

学級活動の現状の改善策は、学級活動の特質を残しながら、この「時間不足」に対応できる学級活動の内容・方法を再構築することである。具体的には次の2点が考えられる。

1点目は、他教科等との連携や日常の生徒指導を充実することで、内容(2)(3)の内容を学級活動以外の時間と関連を図った指導をすることである(図8)。例えば、朝の会や帰りの会で「望ましい人間関係」に関する内容の指導を行う、国語の時間に「図書館の利用」に関する内容を行うというようなことである。これによって、これらの内容を必ずしも学級活動として取り上げる必要はなくなり、時数に余裕が生まれる。この余裕を使って本来の学級活動を充実

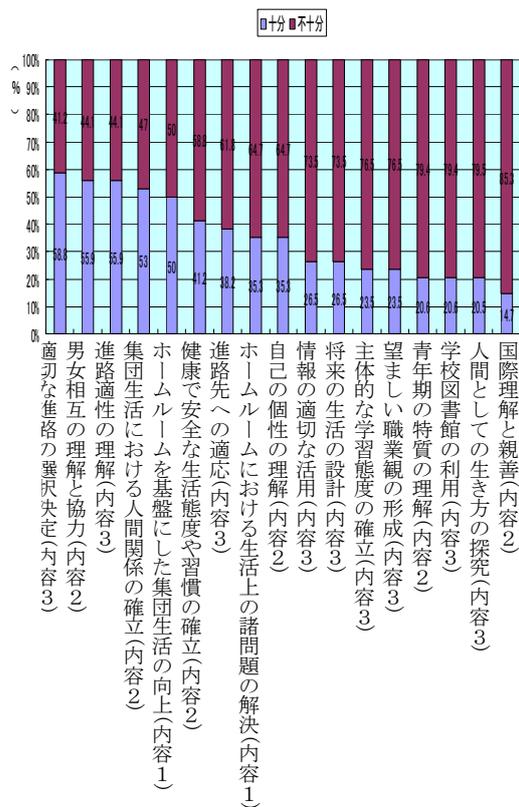


図6 ホームルーム活動の内容は十分に行われていますか？

(高等学校)

(高階玲治代表『特別活動の実施状況分析と改善に関する研究』から作図)

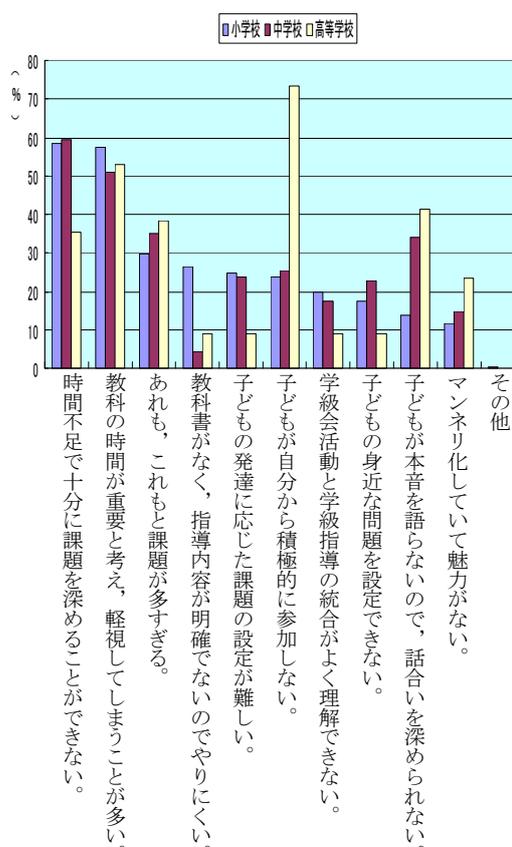


図7 学級(ホームルーム)活動の指導の問題点は何か？

(高階玲治代表『特別活動の実施状況分析と改善に関する研究』から作図)

させればよい。

2点目は、自発的・自治的活動である内容(1)の内容と指導方法を基にした展開をしながら、それに適応指導である内容(2)の内容を加えた弾力的な指導プログラムを開発して普及することである(図9)。

内容(1)は「集団による実践的な活動」^{xxvii}、「なすことによって学ぶ」^{xxviii}という他教科等で代替することのできない独自の教育的意義と内容、方法を持っている。それゆえ、少ない標準授業時数の中では、この内容(1)を中心に据えて弾力的な指導を行ったほうが学級活動として最大の教育的効果を上げることができると考える。

これによって、内容(1)の指導をしながら同時に内容(2)(3)の指導を行っていることと同じになる。したがって、内容(2)(3)を指導する時間を減らすことができ、そのぶん時数に余裕が生まれる。この余裕を使って一層内容(1)を基にした弾力的指導を充実させればよい。その上で、どうしても授業時間を使って指導が必要な内容(2)(3)の指導を行えばよい。

この2点は、学級会活動と学級指導が学級活動として統合されて、弾力的な指導が模索された平成元年当時の課題(結果として10余年の間、混乱状況が続いている)に最終的な答えを示すことでもある。

以上の2点を同時に実現していくことが学級活

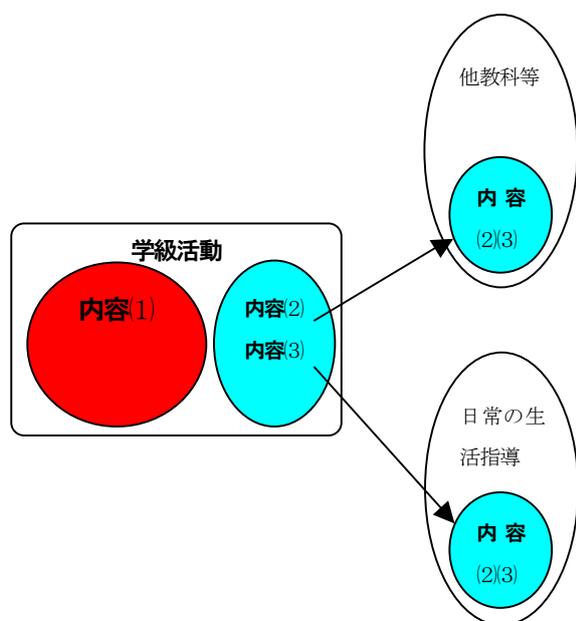


図8 学級活動の現状の改善策1

他教科等や日常の生活指導の時間に、内容(2)(3)の指導を行う。

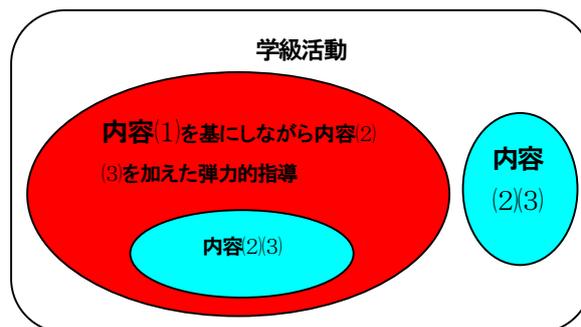


図9 学級活動の現状の改善策2

内容(1)を基にした弾力的指導法の開発・普及の今日的課題であると考える。

3 本研究の目的

これまで述べたように、セルフ・エスティームが高い児童生徒は友人関係、学級生活への適応、自己認識、学習に対する積極性、社会的に望ましい行動等において良好であることがわかっている。これらは(小学校の場合は)学級活動内容(2)における「望ましい人間関係の育成」「望ましい集団生活と自分の役割の自覚など集団への適応に関する内容」「自己の理解を深め個性の伸長を図るなど自己を見つめる内容」「意欲的、計画的な学習態度の形成に関する内容」「心身ともに健康で安全な生活態度の形成」等の内容が目指すところと重なっていると考える。つまり、セルフ・エスティームの育成は主として学級活動内容(2)あるいは(3)の指導の一部と共通する効果を持つことが推測できる。

したがって、学級活動内容(1)の指導をセルフ・エスティームの育成に配慮して行えば、学級活動の今日的課題の一つとして挙げた「自発的・自治的活動である内容(1)の内容と指導方法を基にした展開をしながら、それに適応指導である内容(2)(3)の内容を加えた弾力的な指導プログラムを開発して普及すること」に迫ることができると考える。

そこで本研究の目的は、セルフ・エスティームを育成する学級活動内容(1)の指導プログラムを開発して提案することである。そのため、まず、児童のセルフ・エスティームの要因とその構造を明らかにする(Ⅱ 研究A)。次に、セルフ・エスティームを育成する学級活動内容(1)の指導プログラムを構想する。そして、その効果を実践をとおして確かめる(Ⅲ 研究B)。最後に、セルフ・エスティームを育成する学級活動内容(1)の指導プログラムを提案す

る(IV 全体的考察)。

II 研究A

1 目的

本節では、セルフ・エスティームの要因と構造に関する先行研究について整理し、研究Aの目的を述べる。

(1) セルフ・エスティームの要因

梶田(1988)が「自尊心はそれを支える根を持っている。そして誰もが、一層確固とした自尊心を持つようとして、絶えずその根を、より深く多面的に伸ばすべく努めている」^{xxix}と述べているように、自尊心はそれを支える根、すなわち要因を持っていると言える。この自尊心の要因を、「自己の能力」、「社会の中の自己」、「将来や理想の自己」、「過去の自己」、「全般的な自己」というカテゴリーに大別すると、先行研究には次のようなものがある。

ア 「自己の能力」に関する報告

まず、「自己の能力」の一つとして、身体に関する諸能力が挙げられる。

Adler, A. は、「器官の劣弱と身体の大きさとの差」をセルフ・エスティームの発展に不幸な結果をもたらす先行条件の一つとして挙げている(遠藤ら, 1974)。

山本(1982)らは、大学生の自己認知の諸側面について調査し、「社交」「スポーツ能力」「知性」「優しさ」等の11因子を見出している。さらにこれらの11因子を説明変数とし、自己評価得点を目的変数として重回帰分析を行っている。その結果、自己評価と強く関係している因子の一つとして、「容貌」を挙げている^{xxx}。

このことから、身体の容貌や機能の優劣等の身体的能力がセルフ・エスティームに大きく影響していると考えられる。

知的能力も「自己の能力」の一つとして挙げられる。これについては、例えば次の報告がある。

塩見ら(1996)は、小学生の学業に対する自己効力感とセルフ・エスティームとの関連を調査した。その結果、「学業に対する自己効力感は、児童の自尊感情に影響し、また達成動機や親和動機も自尊感情と関連が深いことが明らかになった」と述べ、さらに、「学業に対する自己効力感、自尊感情の学業面の

みならず全体的な自尊感情にもかなり影響を与えていること」を示唆している^{xxxi}。

この学業に対する自己効力感、実際の学業について成果を上げることができる知的能力に裏打ちされていることは明らかである。したがって、知的能力がセルフ・エスティームの要因となっていると考えられる。

以上のように、個人の持つ諸能力がその個人のセルフ・エスティームに要因として影響していると考えられる。

イ 「社会の中の自己」に関する報告

まず、「社会の中の自己」の一つとして、一対一の関係としての人間関係が挙げられる。これについて次のような見解がある。

Sullivan, H. S. は、人間相互関係の過程を強調している。これについて遠藤らは「セルフ・エスティームは、他人によって反映された(その人の)評価からうみだされている」と述べている。また、Sullivan, H. S. は、幼児期における両親や兄弟姉妹との人間関係がセルフ・エスティームの喪失を最小限度に食い止めるのに役立っているとしている(遠藤ら, 1974)^{xxxii}。

Adler, A. は、セルフ・エスティームの発展に不幸な結果をもたらす先行条件の一つとして、「両親とか親しい友人の本人に対する受容・支持・激励如何」を挙げている(遠藤ら, 1974)^{xxxiii}。

Coopersmith, S. は、セルフ・エスティームの先行条件の一つとして、「両親による子どもたちの全般的な、あるいはほぼ全般的な受容」を明らかにしている。また、因子の一つとして「個人が、彼の人生において重要な他者から受け取っている尊敬、受容、関心を寄せられた取扱いの量」を挙げている(遠藤ら, 1974)^{xxxiv}。

これらの報告から、家族や友人等の親しい間柄の人間関係がセルフ・エスティームの要因として存在することが考えられる。

また、「社会の中の自己」として、個人と社会全体との関係のような一対多の関係が挙げられる。これについては次のような見解がある。

前述のCoopersmith, S. は、セルフ・エスティームの因子の一つとして、「成功の歴史と世の中で保持されている地位・位置」を挙げている(遠藤ら, 1974)^{xxxv}。

Mead, G. H. は、子どもは重要な人が利用しているコミュニティあるいは社会の規準を内在化し、どのようにその内在化の状況が評価されているかを観察し、それにしたがって自分自身を価値付けるとしている(遠藤, 1992) xxxvi。

岡村(1996)は、周りの人々から見た自己像と自分自身の自己像とのズレとセルフ・エスティームの関係について調査し、『世間の望む私』と『現在の私』との間に大きな差が開きすぎると、自身の自己評価の基準が世間のものに近づき、世間の望む私に近づこうとする、という構造が推測された」と述べている xxxvii。

これらの報告から、社会の中で自らがどのような位置を保っているか、また、社会から自らがどのように見られているかというような、言わば個人の持つ社会関係がセルフ・エスティームに影響していると考えられる。

以上のように個人の持つ人間関係、社会関係がその個人のセルフ・エスティームの要因となっていると考えられる。

ウ 「将来や理想の自己」に関する報告

James, W. は、セルフ・エスティームが願望を分母とし、成功を分子とする「自尊心=成功/願望」という分数で表現されるとした。この分数について、遠藤らは「その成功が自己にとって『価値ある』領域でなければ、自尊心が高い値をとらないことを示している。また、成功と願望との間に大きな差があるなら、われわれは、われわれ自身を貧弱に考え、自尊心は低い値となることを示している」と述べている(遠藤ら, 1974) xxxviii。

水間(1998)は、理想自己と現実自己のズレと自己評価との関連を検討している。その結果、理想自己と現実自己のズレは自己評価と有意な負の相関関係にあることを明らかにしている xxxix。

遠藤(1992a)は、「かくありたい自己」である正の理想自己や「かくありたくない自己」である負の理想自己、さらに現実の自己とセルフ・エスティームとの関係を調査した。その結果、「正の理想自己とともに、負の理想自己が自己評価における内的基準として機能すること」、「正の理想自己と現実自己との差異に比較して、負の理想自己と現実自己との差異

表1 セルフ・エスティームの要因等

セルフ・エスティームの先行条件, 要因等	
自己の能力	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学業に対する自己効力感 (塩見ら) ・ 器官の劣弱と身体の大きさとの差 (Adler, A.) ・ 容貌 (山本ら)
社会の中の自己	<ul style="list-style-type: none"> ・ 人間相互関係の過程 (Sullivan, H. S.) ・ 幼児期における両親や兄弟姉妹との人間関係 (Sullivan, H. S.) ・ 両親とか親しい友人の本人に対する受容・支持・激励如何 (Adler, A.) ・ 両親による子どもたちの全般的な、あるいはほぼ全般的な受容 (Coopersmith, S.) ・ 個人が、彼の人生において重要な他者から受け取っている尊敬, 受容, 関心を寄せられた取扱いの量 (Coopersmith, S.) ・ 成功の歴史と世の中で保持されている地位・位置 (Coopersmith, S.) ・ 世間の望む私 (岡村) ・ コミュニティあるいは社会の規準 (Mead, G. H.)
将来や理想の自己	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自尊心=成功/願望 (James, W.) ・ 理想自己と現実自己のズレ (水間) ・ 正の理想自己と現実自己との差異, 負の理想自己と現実自己との差異 (遠藤)
過去の自己	<ul style="list-style-type: none"> ・ 過去の自己 (梶田)
全般的な自己	<ul style="list-style-type: none"> ・ Rosenberg, M. のセルフ・エスティーム測定尺度 ・ Pope, A. W. らのセルフ・エスティーム測定尺度の低位領域

のほうが自尊感情との関わりが強い」と示唆している^{x1}。また、遠藤(1992b)は自尊感情得点を目的変数にした重回帰分析の結果、個人にとって重要な項目についてのみ負の理想自己と現実自己との差異が最もセルフ・エスティームを説明することを実証している^{x1i}。

これらの報告から、個人の持つ理想や願望がセルフ・エスティームの要因として存在することが考えられる。さらに、そればかりでなく理想や願望とその個人が直面している現実との差異もセルフ・エス

ティームに大きく影響を与えていることが分かる。

エ 「過去の自己」に関する報告

梶田(1988)は、「私は～だったことが誇らしい(悲しい)」というような「過去の自己への感情」をセルフ・エスティームに影響を与えるものの一つとして挙げている^{xlii}。

オ 「全般的な自己」に関する報告

これまで、個人の持つセルフ・エスティームの程度を測るものとして、様々なセルフ・エスティーム測定尺度が作成されてきた。「全般的な自己」についてはこれらのセルフ・エスティーム測定尺度に含まれている測定項目を見ることが参考となる。

Rosenberg, M. の尺度は、その個人の全般的なセルフ・エスティームを測定するとされている(遠藤, 1992)^{xliii}。

Pope, A. W. らの尺度は、社会、学力、家族、身体、全般の5領域から成り立っている(遠藤, 1992)^{xliv}。

これらの尺度から、様々な要因を統合した全般的なセルフ・エスティームが存在することが示唆される。

以上の先行研究を参照して、セルフ・エスティームの要因と考えられるものをごく大まかに整理したものが表1である。

(2) セルフ・エスティームの構造

前項で概観したセルフ・エスティームの要因は、互いにどのような関係を持ち、全体としてどのような構造を成しているのだろうか。

これに関して、梶田(1988)は、自己概念の全体構造として図10を示している。自己概念とは自分自身について思い浮かぶことがらのことである。梶田は、自己概念の構成要素の中核にあたるものとして、「自己の現状の認識と規定」と「自己への感情と評価」に関わる概念群を挙げている。また、それらを支える形で、「他者から見られている自己」、「過去の自己」、「自己の可能性と未来」にそれぞれ関わる概念群が位置するとしている。さらに、これらの全体を大きく規定する形で価値づけの方向を示す「自己に関する当為と理想」についての概念群があると述べている^{xlv}。

梶田の挙げた自己概念の構成要素のうち、「自己への感情と評価」はセルフ・エスティームと考えられる。したがって、この図から、自己に関する諸概

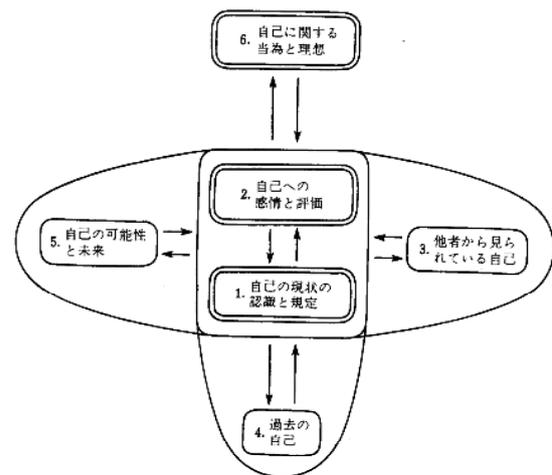


図10 自己概念を構成する主要な要素とその相互関係(梶田, 1988)

念をもとにして全体としての自己概念が認識され、それを評価することでセルフ・エスティームが形成されていることが分かる。

蘭(1988)は、子どもの自己概念の理解のための枠組みとして図11を示している^{xlvi}。生活における具体的な行動の評価が幾重にも積み重なって、一般的な自己概念が形成されていることが分かる。

以上の見解から考えられることは次の点である。

- ・ セルフ・エスティームは重層的な構造を持っている。
- ・ 自分自身を全体として総合評価する感情と考えられる全般的セルフ・エスティームが上位にあり、それを支える形でより具体的なセルフ・エスティームが下位レベルに存在している。
- ・ 下位レベルのセルフ・エスティームには、それと対応する具体的な自己概念が存在する。

したがって、前項の表1で整理したセルフ・エスティームの要因のうち、「自己の能力」、「社会の中の自己」、「将来や理想の自己」、「過去の自己」は下位レベルに位置するセルフ・エスティームと考えられる。さらに、これらは「全般的な自己」を支える構造となっていることが推測できる。

(3) 研究Aの目的

前項までにおいて、セルフ・エスティームの要因として考えられるものを整理し、さらにそれらが成す構造を推測した。しかし、このセルフ・エスティームの要因とそれらの成す構造は、個人の人生において一定不変のものとは考えられない。

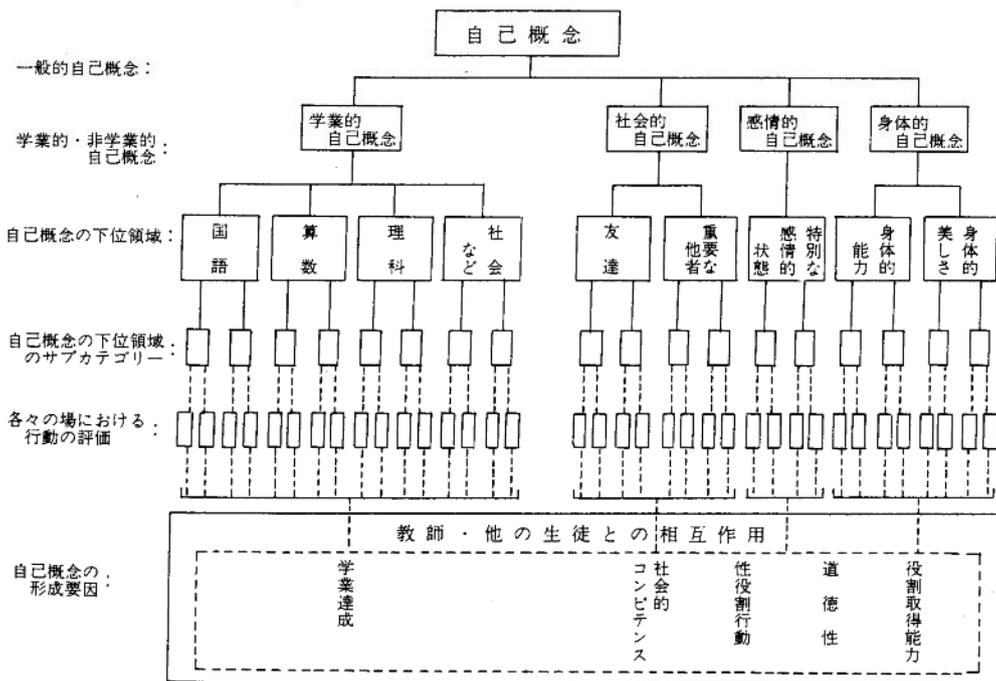


図 11 子どもの自己概念理解のための枠組み (蘭、1988)

例えば、梶田(1988)は、「人がその周囲の世界との間に持つ関係が、人生のそれぞれの時期において大きく異なった特有のパターンを示す」ことを大きな規定因として、「人々が持つ自己意識に、それぞれの時期に特有な特徴を見出すことが可能」と述べている。さらに人生それぞれの時期の特徴として、児童期には何らかの特性をもつものとして自分自身を意識するようになり、青年期は将来を考えると同時に自らの諸特性についての関心も一層強くなるとしている。また、壮年期は、社会的位置・役割に関する意識が中核になり、初老期には再び自己への関心が高まり、老年期には過去の自己と身体的な自己を強く意識するとしている^{xlvii}。

また、天貝(1997)は、自他への信頼感のセルフ・エスティームへの影響について調査し、信頼感がセルフ・エスティームの要因であることを明らかにしている。さらに信頼感が青年期から老年期に移行するにつれて変質することを示している^{xlviii}。

これらの報告から、人々のセルフ・エスティームが人生のそれぞれの時期に、共通したある一定の要因と構造を持っているが、次の時期に移るにつれて要因の比重の変化、新しい要因の形成、要因の消滅、要因の変質、構造の変化があることが推測できる。

したがって、人生のそれぞれの時期ごとに、セル

フ・エスティームの要因と構造が明らかにされることが重要である。それによって、個人の人生を縦断的に見る視点から、セルフ・エスティームの育成を考えることができるようになるからである。

そこで、児童期に限ってセルフ・エスティームの育成を考えた場合においても、当然、児童期におけるセルフ・エスティームの要因と構造が明らかにされなければならない。児童期は他の時期にないある一つの特徴を示すからである。おそらく、ある特徴あるセルフ・エスティームの要因と構造が存在することが推測できる。

この児童期のセルフ・エスティームの要因と構造が明らかになれば、まず、児童のセルフ・エスティームを把握する際の視点を得ることができる。また、セルフ・エスティームの要因を活用することによって、セルフ・エスティームを育成する教育活動を構想することができる。

しかし、この児童期のセルフ・エスティームについて、その全体としての要因と構造を調査した報告は見当たらない。

したがって、本章では児童のセルフ・エスティームの要因とその要因相互の構造を明らかにすることを目的とする。

2 方法

表2 質問紙構成の枠組

要因	下位要因	学校・家庭生活における要因
自己の能力	身体的能力	容姿
		運動能力
	学業的能力	各教科等の能力
	社会的な能力	対人関係の能力
	その他の一般的な能力	
社会の中の自己	他者からの評価	親からの評価
		教師からの評価
上級生からの評価		
同級生からの評価		
下級生からの評価		
他の大人からの評価		
	社会的な位置	家族内での位置 学級集団内での位置
将来や理想の自己	願望や理想	
	理想と現実のズレ	
過去の自己	過去の成功	過去の親の養育態度 過去にたち成したこと
	現在の成功	現在たち成していること
全般的な自己	(Rosenberg の自尊感情尺度)	

(1) セルフ・エスティームの諸要因を測定する項目の作成

セルフ・エスティームの諸要因を測定する項目を作成するため、前節の表1を参照して、「自己の能力」「社会の中の自己」「将来や理想の自己」「過去の自己」「全般的な自己」を要因として仮説的に設定した。さらに、これらの要因をもとにしながら、児童の学校生活や家庭生活に配慮して作成した質問紙構成の枠組みが表2である。

この枠組みにそって、さらに児童の具体的な学校・家庭生活を想定して質問項目を作成した。これから、1回の予備調査を経て精選した29項目が表3である。これらの質問項目に、「とてもそう思う」「だいたいそう思う」「あまりそう思わない」「ぜんぜんそう思わない」の4件法で回答させた。

また、「全般的な自己」については次項で述べるRosenbergの自尊感情尺度を使用した。

(2) 全般的セルフ・エスティームの測定尺度

表3 セルフ・エスティームの諸要因を測定する質問項目

要因	質問項目
自己の能力	<ul style="list-style-type: none"> • わたしは、とびばこをとぶのがとくいです。 • わたしは、算数の勉強がよくできます。 • わたしは、漢字を読んだり書いたりすることがよくできます。 • わたしは、作文がとくいです。 • わたしは、図工がとくいです。 • わたしは、よいことをすることができます。 • わたしは、年上の人と話すのがとくいです。 • わたしは、友だちの気持ちをよく分かることができます。
社会の中の自己	<ul style="list-style-type: none"> • 親は、わたしのことをよく心配してくれます。 • 親は、わたしの世話をよくしてくれます。 • 先生は、わたしのことを認めています。 • 先生は、わたしの世話をよくしてくれます。 • 上級生は、わたしとよく話をしてくれます。 • 上級生は、わたしのことが好きです。 • わたしは、友だちから人気があります。 • わたしは、友だちから好かれています。 • 下級生は、わたしのことを頼りにしています。 • 友だちの親は、わたしのことをほめてくれます。 • わたしは、家族みんなのためになることをやっています。 • わたしは、何かクラスみんなのためになることをやっています。 • わたしは、クラスみんなの前でもふつうに話をします。
将来や理想の自己	<ul style="list-style-type: none"> • わたしは、自分をもっとよくなるために、しなければならないことがあります。 • わたしは、あこがれている人がいます。 • わたしの願い事はかならずかないます。 • わたしは、やってみたい職業(仕事)があります。
	<ul style="list-style-type: none"> • わたしは、親から大切に育てられてきました。 • わたしは、今までしてきたことで、じまんに

- ・ 思うことがあります。
- ・ わたしは、今までに願いを自分の力でかなえたことがあります。
- ・ わたしは、今までに何か大変なことをがんばってやり遂げたことがあります。

自己を総合評価する感情である全般的セルフ・エスティームを測定する尺度として、自己全体への感情的評価を測る Rosenberg の自尊感情尺度^{xlix}を使用した。この尺度に、「とてもそう思う」「だいたいそう思う」「あまりそう思わない」「ぜんぜんそう思わない」の4件法で回答させた。なお、すべての児童に分かるようにやさしい表現に直して使用した(表4)。

表4 Rosenberg の自尊感情尺度 (児童用にやさしい表現に直したもの) ※は逆転項目

質問項目
・ わたしは、みんなと同じくらいには、ためになる人間です。
※ わたしは、自分を「ぜんぜんだめだ」と思います。
※ わたしは、「もう少し自分をそんけいできたらいいな」と思います。
・ わたしは、みんなと同じくらいには、いろんなことができますと思います。
・ わたしは、自分に満足しています。(自分にふまがないです)
・ わたしは、自分にはいくつかいいところがあると思います。
※ わたしは、とくいなものがあまりありません。
※ わたしは、やくにたたない人間です。
※ わたしは、よく失敗します。
・ わたしは、自分のよいところを考えるようにしています。

(3) 調査対象

熊本県八代市郡の小学生173人(男子90人・女子83人)を調査対象とした。この内訳は以下のとおり。

- ・ 小学1年生32人(男子14人・女子18人)
- ・ 小学3年生35人(男子20人・女子15人)
- ・ 小学4年生89人(男子47人・女子42人)
- ・ 小学6年生14人(男子8人・女子6人)

(4) 実践期間

2001年6月8日、12日に実施。

(5) 実施方法

この調査の趣旨や個人データの取扱いについて説明した後、実施した。4年生以下のクラスでは筆者が質問項目を読み上げた。質問項目について児童から質問があったときは、筆者あるいは学級担任が同様の内容をよりやさしく表現して理解させた。

3 結果

本研究Aでは、まず、セルフ・エスティームの諸要因を調べるために、作成した質問項目とRosenbergの自尊感情尺度の項目を因子分析にかけて分析を行った。次に、セルフ・エスティームの構造を調べるために、得られた因子ごとに尺度得点を算出し、因子同士の因果関係を重回帰分析を用いて分析した。さらに、この重回帰分析結果をもとにしてパス図を作成し、セルフ・エスティームの構造を明らかにした。

(1) セルフ・エスティームの因子の抽出

まず、全質問項目について、「とてもそう思う」に4点、「だいたいそう思う」に3点、「あまりそう思わない」に2点、「ぜんぜんそう思わない」に1点を与えて点数化した。これらを最尤法によって因子を抽出した。その結果、10因子が得られた。累積因子寄与率は54.3%だった。さらに、これにプロマックス回転をしたところ13因子が抽出された(表5)。このとき、1を上限とする適合度は0.93であった。

また、抽出法や因子数を変えたりして解析してみたところ、表5とほぼ同じ内容をもつ因子が抽出されることが確認された。なお、分析には統計解析ソフトSPSS10.0Jを使用した。

表5 セルフ・エスティームの諸要因 因子分析結果 (因子負荷量の高い項目のみ、※は尺度得点算出のために選んだ質問項目)

因子名	質問項目(仮説要因)	因子負荷量
1. 対人関係能力について	※ わたしは、友だちの気持ちをよく分かることができます。(能力)	.635
	※ わたしは、クラスみんなの前でもふつうに話をします。(社会)	.583
	・ わたしは、今までに何かたいへんなことをがんばってやりと	.520

1. 対人関係能力について の自己評価	げたことがあります。(過去)		6. 自己 有用感	※ わたしは、とくいなものがあまりありません。(全般)	.341
	・ わたしは、何かクラスみんなのためになることをやっています。(社会)	.277		7. 年長者からの評価	※ 友だちの親は、わたしのことをほめてくれます。(社会)
2. 自己有能感	・ わたしは、みんなと同じくらいには、いろんなことができますと思います。(全般)	.226	8. 生 教師・下級 からの評価	※ 上級生は、わたしとよく話をしてくれます。(社会)	.548
	※ わたしは、みんなと同じくらいには、ためになる人間です。(全般)	.967		※ 下級生は、わたしのことをたよりにしています。(社会)	1.048
	※ わたしは、よいことをすることができます。(能力)	.637	※ 先生は、わたしのことを認めています。(社会)	.419	
	※ わたしは、みんなと同じくらいには、いろんなことができますとおもいます。(全般)	.500	・ 先生は、わたしの世話をよくしてくれます。(社会)	.255	
3. 親の愛情	・ わたしは、漢字を読んだり書いたりすることがよくできます。(能力)	.336	9. 同級生からの評価	※ わたしは、友だちから好かれています。(社会)	1.050
	※ 親は、わたしの世話をよくしてくれます。(社会)	.739	10. 自己受容感	※ わたしは、よく失敗します。(逆転項目)(全般)	.700
	※ 親は、わたしのことをよく心配してくれます。(社会)	.646		※ わたしは、「もう少し自分をそんけいできたらいいな」と思います。(逆転項目)(全般)	.453
4. 功績と願望	※ わたしは、親から大切に育てられてきました。(過去)	.587	11. 学力	※ わたしは、図工がとくいです。(能力)	.800
	※ わたしは、自分をもっとよくなるために、しなければならぬことがあります。(将来)	.800		※ わたしは、算数の勉強がよくできます。(能力)	.300
	※ わたしは、今までしてきたことで、じまんに思うことがあります。(過去)	.641		・ わたしは、作文がとくいです。(能力)	.201
	※ わたしは、やってみたい職業(仕事)があります。(将来)	.587	12. 非現実的な憧れ	※ わたしは、あこがれている人がいます。(将来)	.625
	・ わたしは、今までに願い事を自分の力でかなえたことがあります。(過去)	.282		・ わたしは、何かクラスみんなのためになることをやっています。(社会)	-.230
5. 上級生からの評価	・ わたしは、年上の人と話すのが得意です。(能力)	.580	13. 自己肯定感	・ わたしは、よく失敗します。(逆転項目)(全般)	-.217
	※ 上級生は、わたしのことが好きです。(社会)	.495		・ わたし、算数の勉強がよくできます。(能力)	-.278
	※ わたしは、役に立たない人間です。(逆転項目)(全般)	.974		※ わたしは、自分を「ぜんぜんだめだ」と思います。(逆転項目)(全般)	.589
				※ わたしは、自分にはいくつかいいところがあると思います。(全般)	.481

(2) 因子の解釈と命名

第1因子は、友人や学級集団への対応能力に関する質問項目に負荷が高い。そこで、この因子を「友人や所属集団に関わっていく能力についての自己評価」と解釈した。そこで、この因子を「対人関係能力についての自己評価」と名付けた。

第2因子は、負荷が高い質問項目に「ためになる」、「～ことができる」という表現が多く見られた。そこで、この因子を「自分の有能さを感じている気持ち」と解釈した。そこで、この因子を「自己有能感」と名付けた。また、この因子はRosenbergの自尊感情尺度の質問項目を多く含んでいることから、全般的セルフ・エスティームの一部と考えた。

第3因子は、自分に対する親の養育態度に関する質問項目に負荷が高い。そこで、この因子を「自分に対する親の愛情を感じている気持ち」と解釈し、「親の愛情」と名付けた。

第4因子において負荷が高い質問項目は、過去の成功、自分の将来の目標、理想とする職業に関するものであった。そこで、この因子を「過去の功績と将来についての理想や願望」と解釈した。よって、「功績と願望」と名付けた。

第5因子は、上級生と自分との関係に関する質問項目に負荷が高い。そこで、この因子を「自分に対する上級生からの評価」と解釈し、「上級生からの評価」と名付けた。

第6因子で負荷が高い質問項目は、逆転項目のため意味を逆転してみると、「私は役に立つ」「私は得意なものが少しはある」となる。これらの質問項目からは、第2因子の「自己有能感」とは少し違って、自分の有能さが他人のために活かされることの価値が感じられた。そこでこの因子を「自分の有用性についての自己評価」と解釈し、「自己有用感」と名付けた。また、この因子もRosenbergの自尊感情尺度の質問項目を多く含んでいることから、全般的セルフ・エスティームの一部と考えられた。

第7因子では、友たちの親や上級生と自分との関係に関する質問項目に負荷が高かった。ただ、第5因子の「上級生からの評価」よりも、年齢の高い人々との関係と感じられた。そこで、この因子は「自分に対する年長者からの評価」と解釈した。よって、「年長者からの評価」と名付けた。

表6 因子名とその解釈内容

(※は全般的セルフ・エスティームの一部と考える)

因子名	解釈
対人関係能力についての自己評価	友人や所属集団に関わっていく能力についての自己評価
※自己有能感	自分を有能と感じている気持ち
親の愛情	自分に対する親の愛情を感じている気持ち
功績と願望	過去の功績と将来についての理想や願望を思っている気持ち
上級生からの評価	自分に対する上級生からの評価
※自己有用感	自分の有用性についての自己評価
年長者からの評価	自分に対する年長者からの評価
教師・下級生からの評価	自分に対する教師・下級生からの評価
同級生からの評価	自分に対する同級生からの評価
※自己受容感	ありのままの自分を受け入れている気持ち
学力	学習についての自己効力感
非現実的な憧れ	つらい状況において高まる憧れ
※自己肯定感	自己を積極的に肯定している気持ち

第8因子で負荷の高かった質問項目は、自分と教師や下級生との関係に関する質問項目であった。そこで、この因子を「自分に対する教師・下級生からの評価」と解釈し、「教師・下級生からの評価」と名付けた。

第9因子では、「わたしは、友たちから好かれます」という質問項目のみはかなり高い負荷が見られた。そこで、この因子を「自分に対する同級生からの評価」と解釈した。よって、「同級生からの評価」と名付けた。

第10因子で負荷が高い質問項目は、逆転項目のため意味を逆転してみると、大意としては、「私は失敗しない」「自分をもっと尊敬できたらよいとは思わない」となる。これらからは、現在のそのままの自分に満足している気持ちを感じられた。そこで、この因子を「ありのままの自分を受け入れている気持ち」と解釈して、「自己受容感」と名付けた。また、この因子もRosenbergの自尊感情尺度の質問項目を多く含んでいることから、全般的セルフ・エスティームの一部と考える。

第11因子では、学習能力に関する質問項目に負荷

が高かった。そこで、この因子を「学習についての自己効力感」と解釈し、「学力」と名付けた。

第12因子は、学級集団への貢献感、自己受容感、学習への効力感などと負の相関があると考えられた。また、「あこがれている人がいる」という一項目のみに負荷が高かった。このことから、この因子は「つらい状況において高まる憧れ」と解釈した。そこで、「非現実的な憧れ」と名付けた。

第13因子で負荷の高い質問項目の大意は、「自分はよい人間である」「自分にはいくつか長所がある」と考えられた。このことから、第10因子よりもさらに積極的に自己を肯定している気持ちとかがわかれた。そこで、この因子を「自己を積極的に肯定している気持ち」と解釈し、「自己肯定感」と名付けた。また、この因子もRosenbergの自尊感情尺度の質問項目を多く含んでおり、一般的セルフ・エスティームの一部と考える。

以上の因子名と解釈をまとめたのが表6である。これらの因子を児童のセルフ・エスティームの要因と考える。

(3) 因子ごとの尺度得点の算出

各因子ごとに、負荷量が高い質問項目のうち、表5※の点数の平均値を算出し、それを各因子の尺度得点とした。以下の分析ではこの尺度得点を用いて解析した。

(4) 因子間の因果関係の検討

各因子間の因果関係を調べるため、重回帰分析²を行った。まず、ある因子の尺度得点一つを従属変数、残りのすべての尺度得点を独立変数に設定して分析を行った³。次に、分析結果を見て、次の場合はその因子尺度を除外して重回帰分析を再度行った。

- ・ 標準偏回帰係数⁴の和が1以上だった場合。これは、独立変数同士が影響を与え合っていると考えられ、独立変数はお互いに影響せず独立しているという重回帰分析の前提が崩れているため。

²重回帰分析では一つの結果に影響を及ぼしている複数の原因を探ることができる。

³従属変数が因果関係における結果にあたり、独立変数が原因に当たる。

⁴独立変数が従属変数に与える影響を表す値。0~1で表される。1に近いほど強い因果関係がある。

表7 セルフ・エスティームの要因間の重回帰分析

(*有意水準<5%, **有意水準<1%)

従属変数	独立変数	標準 偏回帰係数
対人関係能力 R ² =0.317**	自己有能感	0.207**
	上級生からの評価	0.341**
	自己肯定感	0.198**
自己有能感 R ² =0.496**	功績と願望	0.209**
	教師・下級生からの評価	0.328**
	学力	0.290**
	自己肯定感	0.190**
親の愛情 R ² =0.226**	年長者からの評価	0.351**
	自己肯定感	0.243**
功績と願望 R ² =0.250**	自己有能感	0.332**
	自己受容感	-0.181**
	非現実的な憧れ	0.226**
上級生からの評価 R ² =0.501**	対人関係能力	0.225**
	年長者からの評価	0.384**
	教師・下級生からの評価	0.185**
	同級生からの評価	0.165*
自己有用感 R ² =0.196**	自己受容感	0.268**
	自己肯定感	0.364**
年長者からの評価 R ² =0.453**	自己有能感	0.202**
	親の愛情	0.217**
	上級生からの評価	0.449**
教師・下級生からの 評価 R ² =0.413**	自己有能感	0.339**
	上級生からの評価	0.242**
	同級生からの評価	0.227**
同級生からの評 価 R ² =0.327**	上級生からの評価	0.249**
	教師・下級生からの評価	0.303**
	非現実的な憧れ	0.194**
自己受容感 R ² =0.135**	功績と願望	-0.268**
	自己有用感	0.271**
学力 R ² =0.304**	自己有能感	0.456**
	自己肯定感	0.169*
非現実的な憧れ R ² =0.192**	功績と願望	0.266**
	同級生からの評価	0.296**
自己肯定感 R ² =0.355**	対人関係能力	0.211**
	自己有能感	0.251**
	親の愛情	0.191**
	自己有用感	0.314**

- ・ t 値⁵が、±2 未満の場合。これは、分析結果の正しさが 95%未満と考えられるため。
- ・ 上の条件と同じであるが、有意確率が 5%より大きかった場合。これも、分析結果の正しさが 95%未満と考えられるため。

すべての独立変数が上の場合に当てはまらなかったとき、それらの変数が原因になって従属変数に影響を与えていると見なした。

以上の分析作業を、すべての因子それぞれを従属変数に設定して行った。また、分析結果については、決定係数 R^{26} の値を確認した。

分析の結果は、表 7 のとおりである。

(5) セルフ・エスティームの構造

前項の重回帰分析の結果を基にして、パス図を作成した(図 12)。

4 結論

本研究 A では、因子分析によって、セルフ・エスティームの要因として 13 の因子を明らかにした。さらに、重回帰分析によってセルフ・エスティームの構造を推測した。これらの因子と構造について考察する。

(1) 児童のセルフ・エスティームの構造

図 12 に挙げている 13 因子のうち、その内容を考えて、「教師・下級生からの評価」、「同級生からの評価」、「上級生からの評価」、「年長者からの評価」、「対人関係能力」の因子は、「人間関係に関する評価」として一つのカテゴリーにまとめることができた。また、同様に、「非現実的な憧れ」は「功績と願望」の因子と同じ一つのカテゴリーとしてまとめることができる。全般的セルフ・エスティームも一つのカテゴリーである。一つのカテゴリーにまとめても、そのカテゴリー内の因子が全般的セルフ・エスティームに直接あるいは間接に影響を与え合っていることに変わりはない。

このように、幾つかの因子をその内容の共通性から、一つのカテゴリーとして束ねて、図 12 を単純化して表現したモデルが図 13 である。

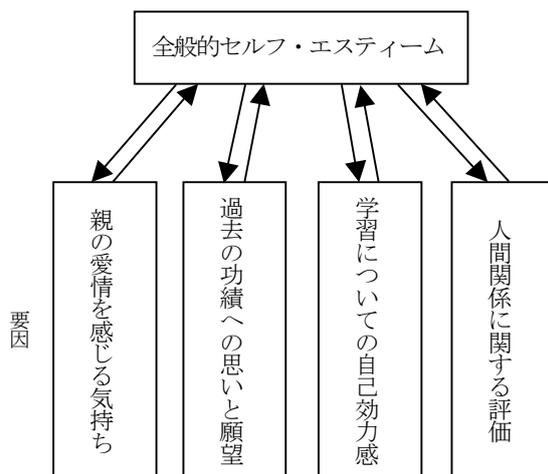


図 13 児童のセルフ・エスティームの要因と構造

この図 13 のように、全般的セルフ・エスティームは大きく四つの要因に支えられている(影響を受けている)と考える。この意味で、児童のセルフ・エスティームは重層構造を成していると考えられる。また、全般的セルフ・エスティームも各要因に影響を与えていると考えられる。

(2) 全般的セルフ・エスティーム

「自己有能感」、「自己有用感」、「自己受容感」、「自己肯定感」の 4 因子が全般的セルフ・エスティームと考えられた。このことから、全般的セルフ・エスティームには四つの違う性質を含んでいると推測する。

図 12 を見ると明らかなように、全般的セルフ・エスティームの 4 因子のうち、他の要因から最も多くの矢印を受けると同時に、自ら多くの矢印を発しているのは「自己有能感」と「自己肯定感」の因子である。したがって、この二つの因子が他の要因との、いわば、「窓口」としての機能を果たしていると考えられる。このことから、例えば次のような展開が想定できる。

- ① ある児童が教師からほめられる。
- ② それによって、「教師・下級生からの評価」因子が高まる。
- ③ このことが影響して、「自己有能感」因子が高まる。
- ④ さらに、「自己有能感」因子が高まることで、「自分は〇〇が得意だ」、「自分にはいいところがある」、「もっとよくなるために〇〇がしたい」、「クラスみんなの前でも緊張しない」等のよう

⁵ 誤差をその標準偏差で割った値。説明変数のばらつきを表す。

⁶ 実測値と予測値の相関係数が重相関係数 R である。これは重回帰分析の予測の精度を表す。これを 2 乗した決定係数 R^2 は重回帰式の当てはまりの程度を表す量である。0~1 で表され、1 に近いほど当てはまりの程度がよい。

な気持ちが高まる。つまり、「学力」、「自己肯定感」、「功績と願望」、「対人関係能力」の因子が高まる。

つまり、この‘窓口’である2因子には、ある要因からの評価感情を受け止めると同時に、増幅させ、多方面に影響を与える機能があると考えられる。いわば、ある特定の評価感情を燃料にして発電し、他の因子へ電力供給する‘発電機’のような役割を果たしていると言えよう。

ところで、第I章において、セルフ・エスティームの高い児童生徒ほど、友人関係が良好で、集団へ高い適応を示し、積極的な学習態度をもつという内容の諸報告を概観した。児童生徒がそのような姿を見せる原因は、この「自己有能感」や「自己肯定感」因子のもつ機能の影響によるものと考えれば、本研究Aの結果は、これらの報告と一致していると考えられる。

なお、「自己有能感」因子を従属変数とする重回帰分析の説明率が約50%とかなり高いことは特筆に値する。このことは「自己有能感」因子の要因として「功績と願望」、「教師・下級生からの評価」、「学力」、「自己肯定感」の4因子がかなりの程度適当であることを示している。

さて、反対に、「自己受容感」と「自己有用感」の2因子は受けている矢印が少ない。重回帰分析による R^2 の値も20%以下で、やや低い。このことから、この2因子は、外界からの影響を間接的に緩やかに反映していく性質があると考えられる。

(3) セルフ・エスティームの安定化を図る「功績と願望」因子

図12を見ると、心の深部に位置すると考えられる「自己受容感」因子が、全般的セルフ・エスティーム以外に、一つだけ矢印をやり取りしている因子がある。それが「功績と願望」因子である。しかも、この2本の矢印のパス係数が負であることに注目したい。このことは、「自己受容感」因子が高まると、「功績と願望」因子を低める働きが生まれ、逆に「功績と願望」因子が高まると「自己受容感」因子を低める影響が生まれることを表している。また、「功績と願望」因子は「自己受容感」因子以外にも、「自己有能感」、「非現実的な憧れ」の2因子と相互に正の影響を与え合っている。

このメカニズムについて次の2点の見解との関連が考えられる。

1点目は、James, W. が表現した「自尊心=成功/願望」の式との関連である。この式からは、個人が目標や願望の水準を変動させることで、セルフ・エスティームの安定化を図ることができると考えられる。成功が一定の場合、分母である願望を大きくすれば(水準を上げれば)自尊心は小さくなり、小さくすれば(水準を下げれば)自尊心は大きくなるからである。

2点目は、セルフサービング・バイアスとの関連である。小島(1992)は、このセルフサービング・バイアスについて、「何かをうまく行った(成功)とき、その原因を内的要因に帰属させることは自尊感情を高め、好ましい自己イメージや信用を得ることになる。これに対して、課題遂行がうまくいかなかった(失敗)とき、その原因を外的要因に帰属させることは自己防衛的帰属であり、その責任を回避することで自尊感情を維持させる役割を果たす」と説明している¹。つまり、セルフサービング・バイアスとは、個人が過去の成功をセルフ・エスティームが安定化する方向で解釈することである。

この2点を参考にして、この4因子間の影響の連鎖を、次のような心の働きとして推測することができる。

- ① 児童が教師やその他の人間関係から高い評価を得たり、学習面で自己効力感が持てる経験をしたりすると、「自分は〇〇ができる」のような自己有能感が高まる。そうすると、将来に向けての願望や目標をより高いものに設定する。その結果、「自分はこのままではいけない」と感じて、自己受容感が低下する。
- ② ①とは反対に、児童が教師やその他の人間関係から低い評価を受けたり、学習面でうまくいかないことがあると、「自分はうまくできない」というように自己有能感が低下する。すると、「功績と願望」因子において「どうでもいい」「気にしない」などと考えて、願望や目標の水準が引き下げられる。また、「以前には〇〇をすることができたではないか」などと過去の成功を思い出す。その結果、自己受容感が高まる。
- ③ 「自分は今の自分に満足している」という自己

受容感が高まると、わざわざ過去の自分の成功を思い出したり、自分に対して高い水準の目標を課したり、将来の願望を描いたりする気がおこらない。べつに憧れるような人も見当たらなくなる。すると、「自分は能力があるのだ」という気持ちも特に必要でなくなってきた、あまり意識しないようになる。つまり、自己有能感が低下する。

- ④ ③とは反対に、何らかの理由で、「自分はだめな人間だ」というように自己受容感が低下すると、「自分はあんなこともやり遂げることができたのではないか」と過去の自分を振り返る。このことが、「自分はできる」と考えさせて、自己有能感を高めさせる。また、このような状況では、ときには、「あの人のようになってみたい」という高い理想像を持つことも考えられる。

以上のように考えてみると、「功績と願望」因子は、常に、全般的セルフ・エスティームが低下したときにはそれを高め、高まったときはそれを鎮める働きをしていることが推測できる。このことから、「功績と願望」因子は、全般的セルフ・エスティームを一定の状態に保とうとする機能があると考えられる。つまり、「功績と願望」因子は、このセルフ・エスティームサービング・バイアスの主体とも考えられる。特に、セルフ・エスティームの低下は、心理的には、根源的な生きていく力の低下を意味するから、この「功績と願望」因子の機能はそれを防ぐ大変重要なものである。

また、「功績と願望」因子が、全般的セルフ・エスティームの安定化を図る機能は、次の2点によって可能になっていると推測する。

- ・ その個人の目標や願望の水準を変動させる。
- ・ その個人の過去の成功をセルフ・エスティームが安定化する方向で解釈する。

この「功績と願望」因子の機能をまとめると、次のように表現できる。

・ 「功績と願望」因子が全般的セルフ・エスティームに及ぼす影響 = 過去の成功の解釈 / 目標や願望の水準
--

(4) 親の特別性

児童を取り巻く人的環境としては、教師、下級生、同級生、上級生、友たちの親や近所の大人等の年長

者、親などが考えられる。図12を見ると、同級生、上級生、年長者は全般的セルフ・エスティームに対して直接の影響を与えることはできない。教師と下級生は「自己有能感」因子に働きかけることができる。そして、親だけは、「自己肯定感」因子に影響を与えることができることが分かる。

図12の構造から、「自己肯定感」因子は、「自己有能感」因子よりも、外界からの影響を受けにくい因子と考えられる。この意味で、さらに心の奥に位置するセルフ・エスティームと考えられる。したがって、親だけが他の誰よりも児童の心の奥からセルフ・エスティームを高めえる存在であることが分かる。

これまで、例えば、Coopersmith, S. が両親による子どもたちの全般的受容をセルフ・エスティームの先行条件に挙げているように、親の愛情が子どものセルフ・エスティームに及ぼす特別な影響は数多く指摘されている。それらの指摘は、本研究Aにおいても一致していると考えられる。

(5) 学校教育によるセルフ・エスティーム育成の可能性

図12のそれぞれの矢印がもつパス係数は標準偏回帰係数であり、これはその独立変数が従属変数に与える影響の程度を表している。したがって、標準偏回帰係数を比較することで、独立変数の影響力を比較することができる。

「自己有能感」因子は四つの因子から影響を受けている。これらの標準偏回帰係数を比較して、影響力の大きい順に並べると次のようになる。

- ・ 「教師・下級生からの評価」 > 「学力」 > 「功績と願望」 > 「自己肯定感」

最も影響力がある因子は「教師・下級生からの評価」因子であることが分かる。したがって、教師はその言動が児童のセルフ・エスティームにかなり大きく影響できる立場にあると推測する。

また、「学力」因子は教科学習において、意図的組織的に働きかけることができると考えられる。

「功績と願望」因子が、過去の成功を解釈したり目標や願望の水準を変更することでセルフ・エスティームに影響を与えているとすれば、児童に自らの個人史を振り返らせて肯定的に解釈させたり、適切な目標設定を指導することもセルフ・エスティーム

表8 静岡県特別活動研究部「指導・活動過程」
(宇留田, 1991)

	気づく	実態調査	解決のための計画	解決へ向けての話し合い活動	実践活動
A型	児童・生徒が問題に気づく	児童・生徒が調査、資料づくり	児童・生徒によるプログラム委員会	集団討議 集団決定	児童・生徒の自主的活動
B型	教師が問題に気づき提案	教師が中心となって調査(児童・生徒資料づくり)	教師中心	教師中心	教師中心で児童・生徒に実践への意欲化
C ₁ 型	児童・生徒が問題に気づく	児童・生徒で調査	児童・生徒でプログラム委員会	児童・生徒の話し合い(集団討議・自己決定)	教師の指導で児童・生徒に実践への意欲化
C ₂ 型	教師が問題に気づく	教師と児童・生徒で調査	児童・生徒で計画	児童・生徒の集団討議・自己決定	児童生徒の自主的活動
C ₃ 型	教師と児童・生徒が問題に気づく	教師と児童・生徒で調査	児童・生徒で計画	児童・生徒の集団討議・自己決定	教師の指導で児童・生徒の自主的活動

育成の糸口として考えられる。

さらに、特別活動において高めることができると考えられる「対人関係能力」因子は、「親の愛情」因子と並んで「自己肯定感」因子に影響を与えている。

これらのことから、学校教育の諸活動によって、児童のセルフ・エスティームを育成することは可能であると考えられる。この点については、次章においてさらに詳細に検討していく。

III 研究B

1 目的

(1) これまでの「弾力的展開」の整理

平成元年の学習指導要領改訂によって、それまでの学級会活動と学級指導が統合され、学級活動が新設された(図1)。この統合の趣旨を具体化するため、平成元年発行の小学校指導書特別活動編では、次のような新しい指導方法を示した。「指導する内容によっては、1単位時間の展開において、教師が中心になって指導したり、必要に応じて児童に話し合いを進めさせる方法も考えられる」¹¹これは一般に、学級活動指導方法(ウ)、弾力的展開等と呼ばれている。

これまで、この弾力的展開のあり方が数多く研究されてきた。これらの先行研究を概観すると、以下のように、展開方法レベルでの統合、指導内容レベルでの統合、目標レベルでの統合の3つに大別することができる。

ア 展開方法レベルでの統合

宇留田(1991)は、弾力的展開の例として、静岡県

表9 内容(1)と内容(2)を組み合わせた展開例
(成田ら, 1991)

議題	係コーナーの使い方を工夫しよう	
話し合い めあて	みんなが使いやすく、係の活動が盛んになるような「係コーナー」をつくることのできる。	
時間	話し合いの順序と内容	予想される指導・助言
10分	1. はじめの言葉 2. 議題の確かめ 3. 提案理由の確認 4. 話し合いのめあての確認 5. 話し合い ・用具をどうするか ・その他にどんなものを設けるか	・係ごとに座り、随時係のグループの話し合いをいれる。 ・係へのお願カードとその活用にもふれる。
20分	6. 決まったことの確認 7. 先生の話	・決まったことに基づいて具体物を置いてみる。
25分	8. おわりの言葉	
題材	みんなで使うもの大切に(イ, 基本的生活習慣の形成)	
ねらい	みんなで使う用具を、大切にし、整理整頓がきちんとできるようにする。	
時間	指導内容・学習活動	指導上の留意点・資料
30分	・資料を見て、気付いたことを話し合う。 ・今までの使い方の問題点を話し合い、上手な使い方を理解させる。	・乱雑に扱われている用具のスライドを導入の資料として活用する。 ・次に使う人への配慮にもふれる。
40分	・係コーナーを使う上で、気を付けることを話し合う。	・気を付けることを標語にまとめ、係コーナーに掲示できるようにする。

特別活動研究部の「指導・活動過程」を紹介している(表8)¹¹ⁱ。

この表のうち、A型が従前の学級会活動、つまり内容(1)の通常の指導過程を表している。同様に、B型が従前の学級指導、つまり内容(2)の通常の指導過程である。

C₁~C₃型が弾力的展開を示している。指導過程の各段階において、教師と児童生徒が入れ替わったり協同したりして活動を進める点に特色がある。

イ 内容レベルでの統合

成田ら(1991)は、内容(1)と内容(2)を組み合わせた展開、内容(2)の2題材を組み合わせた展開の2方法を示している¹¹ⁱⁱ。例えば次のような展開例がある(表9)。

前半の題材「係コーナーの使い方を工夫しよう」が内容(1)、後半の題材「みんなで使うものを大切に」が内容(2)である。このように、指導内容に共通性のあるものを接続して統合している点に特色がある。また、接続の仕方も、前半の授業が、後半の授業の導入部分となっており、相乗効果が期待できる点に

も優れた工夫があると言える。

また、熊本県特別活動研究会(1993)は、次のように述べている。

「内容(1)か内容(2)かという計画が先にあるのではなく、学級という集団、その成員である一人一人の子どもの思いや願い、実態や発達に応じた力や態度の育成、あるいは活動に応じた連帯などの視点から、題材を設定していこうというものである。だから、題材が年間計画に内容(2)として位置づけられていたとしても、実践の段階では、これらの視点から内容(1)としての取組みとなることや一単位としての必要がなくなり、日常的な取組みとなることも出てくるわけである^{iv}」さらに、この考えに基づいて、次の視点から題材化することで、内容(1)と内容(2)の統合を試みている。

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">① 教師の学級づくり② 問題や課題に対する学級の実態③ 子どもの思いや願い④ 児童会や学校行事⑤ 保護者や地域・学年や教師間での連携⑥ 子どもの学級づくり |
|--|

内容(1)、(2)という区分にとらわれずに、独自の視点から内容を再構成した点に優れた特色があると言える。

ウ 目標レベルでの統合

木原(1996)は、内容(1)と内容(2)の目的をそれぞれ、自治能力の育成、自己指導力の育成と述べている。さらに、指導においてはそれぞれ次の点が重要であるとしている^{iv}。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">・ 集団決定させ、それに基づいて集団で、実践・実行させる体験。・ 自己決定させ、それに基づいて個々人に実践・実行させる指導。 |
|---|

さらに木原は、統合の趣旨を生かした学級活動を構想する場合には、上の2点を導入すればよいとしている。この指摘は、統合によって内容(1)(2)の特質を維持するためには、不可欠の視点と考える。

(2) 時数削減に対応できる弾力的展開の構想

学級活動の新設以降、前項で整理したような弾力的展開が提案されてきた。しかし、第I章で述べたように、学級活動の実施状況は、授業時数の不足に

よって、その特質が曖昧となり、便宜的な指示や伝達の時間となっている場合が多い。

そこで今求められていることは、これまで提案されてきた弾力的展開の工夫を活かしながら、さらに、削減された授業時数に対応できるように、もう一段の工夫を加えることである。この、いわば‘時数削減に対応できる弾力的展開’は、次の点が不可欠であると考えられる。

- ① 目標レベルとしては、つねに自治能力と自己指導力のどちらの能力の育成も目指されること。
- ② 内容レベルでは、内容(1)(2)の区分にとらわれずに、どちらの内容も含んでいること。
- ③ 展開方法では、教師と児童生徒のどちらが中心になってもよいこと。

つまり、一つの題材の学級活動に内容(1)と(2)のどちらの側面も含まれていることが重要であると考えられる。

また、内容(1)の目的と内容を達成するには、児童生徒に集団決定とそれに基づいた集団活動を体験させることが不可欠である。したがって、内容(1)の活動を基本にししながら、同時に上の3点が目指されるのが、弾力的展開の具体的な在り方となると考える。

(3) セルフ・エスティームの育成に配慮した内容(1)の展開

前項で考えた時数削減に対応できる弾力的展開として、杉田(1993)の「統合的展開」がある^{vi}。杉田は「統合的展開」を、「自発的、自治的活動を重視する」場合と「自己決定体験を得させ、効力感を高めることを重視する」場合それぞれについて示している。前者は内容(1)、後者は内容(2)の活動が基本になっていると考えられる。杉田はそれぞれの場合の注意点を次のように挙げている。

- 「自発的、自治的活動を重視する」場合
 - ・ 自発的、自治的活動が低調にならないようにすること
 - ・ 個人としての在り方を要所要所で考えさせるようにすること
- 「自己決定体験を得させ、効力感を高めることを重視する」場合
 - ・ その問題の解決、解消のために、「学級全体として(学級集団)としてどのような取組をしたらよいか考えさせる。

- ・ 一人一人が、「個人として」どのような取組をしたらよいかを考えさせる。

これらの注意点から、どちらの場合であっても、自治能力と自己指導力の両者の育成が目指されていることが分かる。

「自発的、自治的活動を重視する」場合の「統合的展開」は具体的には次のように説明されている。

内容(1)の活動をする中で、次のような対人関係や生活態度の問題が生じてくる。

- ・ 係活動における不協力の問題
- ・ 係内ポスト間のトラブル
- ・ 誕生会における不まじめな参加態度
- ・ 遠足や運動会等への参加準備活動での消極姿勢

このような問題を、内容(1)の活動過程の中で、例えば、「先生のお話(指導)」という形で「個人としての在り方」を考えさせる。

以上のように、杉田の「統合的展開」は前項の①～③を満たす、一つの優れた弾力的展開と考える。

しかし、残念なのは、上のような内容(1)を基本にした活動の場合、内容(2)の個人としての在り方を考えさせるものとしては、その活動の中で生じてきた対人関係や生活態度に関するものしか取り上げられないということである。内容(2)の内容は他にも多い。

(4) 研究Bの目的

セルフ・エスティームの育成が内容(2)の内容と深い関連が考えられることは第I章で述べたとおりである。したがって、杉田の「統合的展開」に加えて、さらに、セルフ・エスティームの育成に配慮すれば、内容(1)と(2)が一層一体となった弾力的展開を構築することができる。このように、内容(1)の活動の中でセルフ・エスティームの育成に配慮した実践は他に見当たらない。

そこで、本研究Bの目的は、セルフ・エスティームの育成に配慮した学級活動内容(1)の弾力的展開を構想し、その効果を実践を通して確かめることとする。

2 方法

(1) セルフ・エスティームの育成法の整理

研究Aにおいて明らかになったように、児童のセルフ・エスティームには、「人間関係からの評価」、「学習についての自己効力感」、「過去の功績への思

いと願望」、「親の愛情を感じる気持ち」という大きく4要因がある(図14)。したがって、児童のセルフ・エスティームを育成するには、これらの4要因を高めればよいと言える。

これまでに、この4要因を高めたと考えられる報告は数多くなされている。主な報告は、次のとおりである。

ア 「人間関係からの評価」に関する報告

阿久根(1979)は、児童生徒のさまざまな長所を積極的に発見するように努め、さらに、発見された長所に意味づけを行う指導(ポジティブ・フォーカス)の効果について、スクールモラルテスト⁷を使って調査している。その結果、小学4年生の児童が、3カ月に渡るポジティブ・フォーカスの後には、教師の指導性を高く認知し、同時に学級に対する満足度が強くなったことを示している。また、単なる質問紙に現れた意識面のみならず、学級担任の観察記録においても、一般的行動特徴が望ましい方向に変容したことが示された^{lvii}。

スクールモラルはセルフ・エスティームと高い相関が考えられる。したがって、この報告から、教師の児童に対する、称賛を中心とした評価活動がセルフ・エスティームを育成すると推測される。

生徒相互の評価活動については、次の報告がある。

樽木(1990)は、ソシオメトリック地位の規定要因となる生徒行動の相互評価を、ソシオメトリックグループ構成員にポジティブなフィードバックをする指導法を実施した。その結果、「級友との関係」や「教師への態度」に関するスクールモラル、学級雰囲気は向上したことを示している。また、ネガティブなフィードバックをした場合は、「教師への態度」に関するスクールモラルが低下したことも示している^{lviii}。

この報告からは、生徒相互の称賛を中心とした評価活動がセルフ・エスティームを育成すると考えられる。

ところで、友人や所属集団に関わっていく能力についての自己評価もセルフ・エスティームに影響を与えている(図12、「対人関係能力についての自己評

⁷ 学校の集団生活ないし諸活動に対する帰属度、満足度、依存度などを要因とする児童生徒の個人的、主観的心理状態を測定する尺度。松山ら(1969)によって作成された。

価」因子)。これに関しては、次の報告がある。

蘭(1981)は、中学2年生の2学級を対象にして、調査をしている。2学級のうち、一方の実験学級ではソシオメトリック地位が中位の生徒8名を学級委員などの役割に任命し、他方の統制学級では同じ役割につく者8名を選挙によって選出している。任命した生徒は初めてそのような役割につく者ばかりであった。その結果、実験学級ではセルフ・エスティーム、ソシオメトリック地位、集団のまとまりの程度である集団凝集性等が高まる傾向が見られた。統制学級では、ソシオメトリック地位の上昇と下降がそれぞれ半数、集団凝集性は低下傾向にあった^{lix}。

この報告に関して、蘭(1992)は、「学級内の重要な役割を担当することによる子どもたちの自己概念の高揚に伴って、さらに、成功的役割遂行から生まれる自信と友達からの受容・承認による安定感を獲得したことが彼らの自尊感情を高めることになったと考えられる」と述べている^{lx}。

蘭の報告からは、成功的な役割行動体験がセルフ・エスティームを育成することが分かる。また、役割行動を体験することをおして学ぶという指導法は学級活動の特質の一つと考えられるだけに、この報告は大変興味深い。

さらに、蘭(1980)は、Aronson らが開発したジグソー学習法を紹介している。ここでは、ジグソー学習法はセルフ・エスティーム、学業成績の向上に効果があることが示されている^{lxi}。ジグソー学習法の原理は次のとおりである(図14)。

- ① 教材を学級内の小集団の構成員と同数程度に分割する。
- ② 各小集団(ジグソー・グループ)から、分割された教材を学習するグループ(カウンター・グループ)に代表者が1人ずつ入る。各カウンター・グループは各ジグソー・グループからの代表者の集まりとなる。
- ③ 各カウンター・グループでその教材の学習をする。
- ④ 代表者たちは、もとのジグソー・グループに戻って、お互いに学習してきたことを教えあう。教えあうことによって、教材の全体をつかむことができる。

ジグソー学習は、相互依存的な学習構造によって

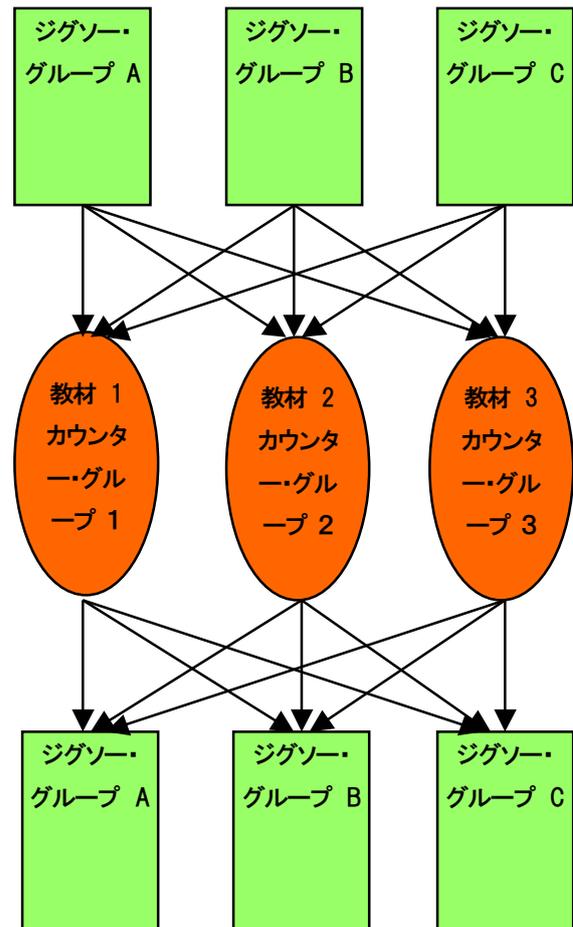


図14 ジグソー学習法の原理

一人一人の役割行動の重要性が高められている点、同時に多くの役割行動が実施できる点等において大変優れた指導法と考える。

イ 「学習についての自己効力感」に関するもの

学習についての自己効力感を高めることに関連して、蘭(1992)は次の手順を示している^{lxii}。

- ① 教師は、子どもたちそれぞれに学習の達成機会を多く与えるために、広範囲にわたる易しいまたは難しい学習課題を設定すること。
- ② 教師は、学習課題の成功によって子どもたち自身に能力のあることを気付かせ、彼らの経験を肯定的に解釈させるようにしてやること。
- ③ 教師は、子どもたちに学業達成を単なる運や課題の困難さなどの外的要因よりも、むしろ彼ら自身の能力や努力などの内的要因に帰属させるようにしてやること。
- ④ 教師は、これらのプロセスを通して子どもたちに学業達成への自信をもたせ、自分自身を肯定

的に受容させること。

- ⑤ それとともに、さらにそれらを基底として他の職業的、精神的、社会的、身体的自己概念などを開発し高めるような多岐にわたる諸課題を設定し、その達成機会を多く与えること。

自己効力感を高めるには、学習課題を達成させるだけではなく、さらにその経験を、子どもたちの能力や努力と結びつけて解釈させることが必要ことが分かる。

ウ 「過去の功績への思いと願望」に関するもの

梶田(1985)は、自己概念を育てる教育指導の実践例の一つとして、香川大学附属高松小学校の5年生での総合学習「自じょ伝づくり」を取り上げている^{lxiii}。この実践の内容構成は表10のとおりである。

過去、現在、未来を視点にして自叙伝を書く活動をとおして、自らの内面を振り返って、新たな気づきを得ることを目指している。この活動をとおして、それまでとは違う自己概念が形成され、ひいてはセルフ・エスティームも高まることが示唆される。

エ 「親の愛情を感じる気持ち」に関するもの

Bettie, B. Y. (1991) は、自尊心を高める子育て法として、次のような数多くの指針を示している^{lxiv}。

- ・ なぜ親であることが幸せなのか話す
- ・ 人に喜ばれることの大切さを教える
- ・ たち成したことを誇りに思えるようにする
- ・ 一人である時間が大切なことを教える
- ・ 自分の感じ方に自信をもたせる
- ・ 批判をしない
- ・ 何事も急いで要求しない
- ・ 誤解をしない
- ・ 審判をしない

これからは、愛情に基づいた親の子どもとの接し方を具体的に知ることができる。

以上の報告から、セルフ・エスティームを育成する上で、次の方法が参考になると考える。

- ・ 教師の称賛など
- ・ 児童生徒相互の称賛など
- ・ 成功的な役割遂行体験
- ・ 経験を肯定的に解釈させる
- ・ 内面を振り返らせ、新たな気づきを得させる
- ・ 愛情に基づいた子どもとの接し方

表10 総合学習「自じょ伝づくり」の内容構成
香川大学附属高松小学校5年生(梶田, 1985から作表)

単元名	目標・内容など
一学期「私の生い立ち」 40時間	<p>誕生から小学校入学までの自分の歩みを、両親や親類、友人などからの話や資料などで振り返ることにより、自分の生いたちを、今の心で見つめ、両親などの苦労や自分を取りまく人々の大切さに気づくことができる。</p> <p>(1)誕生 (2)小さかったころ (3)幼稚園時代 (4)小学校入学</p>
二学期「現在の私」 44時間	<p>現在の自分について、心・体・自分を取りまく人々などを、詳しく多面的に調べ、それをもとに、多くの人々とのかかわりの中で、自分という一人の人間が存在することや、自分の短所・長所などを客観的にとらえることができる。</p> <p>(1) 私の性格(自分の性格について友人と情報交換する。手相・人相・姓名判断・星占いなどで性格を分析する。)[12時間] (2) 私の体(現在の体格・運動能力・体力などのデータを集め、統計処理し、自分の体について分析し、今後の生活に生かす。)[12時間] (3) 私の好きな○○(自分の趣味・尊敬する人・好きな食べ物などについて情報交換し、友たちや自分を多面的に見つめる。)[10時間] (4) 私を支えてくれている人々(現在の自分の生活を支えてくれている人々をあげ、その人たちと自分とのかかわりについて考える。)[10時間]</p>
三学期「これからの私」 33時間	<p>私の生い立ち、現在の私、の学習を通じて自分を見つめ、また自分を取りまく人々に取材したことなどを土台に、書き進めてきた自じょ伝を振り返り、これからの自分の生き方をさぐることができる。</p> <p>(1)私の家庭 (2)私の仕事 (3)私の○○年後</p>

(2) 児童のセルフ・エスティームを育成する学級活動内容(1)の弾力的展開の構想

杉田の「統一的展開」を参照しつつ、前項までに

概観したセルフ・エスティーム育成に関する知見を勘案し、児童のセルフ・エスティームを育成する学級活動内容(1)の弾力的展開を図る実践プログラムを作成した。

実践プログラムは次の2種類作成した。

A: 主として、一人一人の児童が称賛を得る場を多く設定したもの(以下、「称賛体験プログラム」と通称する)

B: 主として、一人一人の児童の役割遂行体験を多く設定したもの(以下、「役割遂行体験プログラム」と通称する)

ア 称賛体験プログラム(表11)

教師や児童相互の評価がセルフ・エスティームを高める要因であることは分かっている(図12,「教師・下級生からの評価」「同級生からの評価」因子)。そこで、児童が称賛を得る場を多く設定することで、この要因に働きかけ、セルフ・エスティームを高めることを目指したのがこの称賛体験プログラムである。具体的には、次の点に特色がある。

- ・ 指導過程の各段階で教師が児童に見られたよい言動をタイミングよく個別に称賛する。
- ・ 指導過程の終末において、児童相互に評価し合う活動(ほめあげ大会)を設定した。

イ 役割遂行体験プログラム(表12)

友人や所属集団に関わっていく能力についての自己評価がセルフ・エスティームを高める要因であることは分かっている(図13,「対人関係能力」因子)。そこで、役割を遂行する体験を多く設定することで、この要因に働きかけ、セルフ・エスティームを高めることを目指したのがこの役割遂行プログラムである。

具体的には、次の点に特色がある。

- ・ ジグソー学習法の原理を指導過程全体に応用した(図15)。

従来、学級活動内容(1)では、児童の輪番制による計画委員会を組織して、そこに学級会の運営や準備をさせるのが一般的な方法であった。この方法だと、学級活動を活発に行っている学級であっても、児童が役割遂行体験を得るのは1年間に1回ないし2回である。しかし、ジグソー学習法の原理を指導過程全体に応用すれば、小さな役割であっても、一人一人の児童が一つの題材で最低1回は役割遂行体

験を持つことになる。

また、どちらのプログラムにおいても、内容(2)の目的である自己指導力の育成も目指している。そこで、学級会の終末において、集団決定に関する自己決定を行わせる。さらに、原則としては児童中心の活動であるが、人間関係や生活態度に関するものなど、活動の中で問題が生じてきた場合は、教師が児童の活動の中に介入して指導することにした。それによって、児童に個人としてのあり方を考えさせることで、児童の自己指導力の育成を図った。

(3) 測定尺度

自己全体への感情的評価を測る Rosenberg の自尊心感情尺度^{lxv}を使用した。研究Aと同様に、すべての児童に分かるようにやさしい表現に直して使用した(表4)。

また、児童の友人関係、学習意欲、学級の雰囲気測定するために、河村らが作成した学級生活満足度尺度、学校生活意欲尺度を使用した(表13, 14)^{lxvi, lxvii}。これら三つの尺度はすべて、「とてもそう思う」「だいたいそう思う」「あまりそう思わない」「ぜんぜんそう思わない」の4件法で回答させた。

(4) 実践対象

熊本県八代市郡の4学級、児童数106人(男子55, 女子51人)。内訳は下のとおり。

- ・ 4年生3学級(男子47人, 女子45人)
- ・ 6年生1学級(男子8人, 女子6人)

(5) 実践期間

- ・ 2001年9月下旬から12月上旬の間

(6) 実践したプログラム

次の3種類のプログラムを実施した。

A: 称賛体験プログラム

B: 役割遂行体験プログラム

C: 通常プログラム

Cは、AとBの効果を確かめるため、比較のために設定したプログラムである。学級活動内容(1)の一般的な指導法・指導過程に基づいている。このCにおいても、児童の得る称賛体験としては、学級会前の児童の話合いカードへの教師からの言葉の記入、学級会終末における教師の言葉かけ、事後の活動終末における教師の言葉かけがある。また、児童の得る役割遂行体験としては、計画委員会を組織し、それに選ばれた児童(5, 6人程度)だけが学級会の準

表11 A 主として、一人一人の児童が称賛を得る体験を多く設定したプログラム(称賛体験プログラム)

指導過程	活動内容	指導上の留意点	教師と児童相互の評価	
事前の活動	1. 役割分担	① 休み時間や放課後等に計画委員会の役割(例えば議長1人, 副議長2人, 黒板書記2人, ノート書記1人)を輪番で分担する。 ② 仕事の内容を確認する。	・マニュアル「計画委員会 仕事の進め方」をもとに, 活動の見通しを持たせる。 ・計画委員会の児童に対して, 個別に活動への期待を伝える言葉かけをする。	
	2. 議題集め	① 休み時間や放課後等に, 議題ポストの中から集める。 ② 帰りの会で, 提案カードをクラス全員に書いてもらう。それを集める。 ③ 帰りの会の「みんなへ言いたいことコーナー」等に気をつける。そこで出された意見を基に議題にする。	・児童の実態に沿いながら, できるだけ計画委員会の児童の手で議題を集めさせる。 ・議題ポスト・提案カード・帰りの会でのコーナー等の個人が全体に向けて声を出す場(システム)を作り, 日常的に機能させておく。	
	3. 議題選び	① 休み時間や放課後等に計画委員会全員が集まる。教師も入る。 ② 議題選定基準にもとづいて, 議題を選ぶ。 ③ 議題が選ばれなかった児童に返事を書く。	・マニュアル「議題の選び方」をもとにして進める。そのとき児童の実態に沿いながら, できるだけ計画委員会の児童の手で議題を選ばせる。以上の作業を通して, 議題案それぞれにこめられた思いと, その議題案の学級にとっての意味(学級にとっての問題性・緊急性等)を考えさせる。 ・議題案が1つに絞られた時点でその提案者にも入ってもらう。提案者本人の思いを確認する。	・議題を選ぶ作業の中で見られた児童の貢献的, 建設的言動をタイミングよくとらえて, 個別に称賛する。 ・提案者になる児童に対して, その議題案の価値を高く認める。また, 教師と計画委員会全員で応援することを伝える。
	4. 議題決定	① 帰りの会で, 選んだ議題案をクラス全員に認めてもらう。	・まず提案者本人に提案理由を説明させる。その後, 計画委員会にその議題案の学級にとっての意味を説明させる。 ・議題案についての説明の後, 質疑応答をへて承認(決定)を求めさせる。	・帰りの会の後で, 提案者と計画委員会の児童の説明と議題承認に至るまでの運営の貢献的, 建設的言動を見つけて, 個別に称賛する。
	5. 実施計画の作成	① 休み時間や放課後等に, 計画委員会全員と提案者が集まる。教師も入る。 ② 提案理由, 話合いの柱, ときには柱の内容まで考えて, 紙に書く。 ③ 学級会の進め方について教師と一緒に考える。	・議題に関して, 提案者や学級にとって一番大切なところや, 一番意見が対立すると考えられる点を話合いの柱とする。話合いの柱は1本か2本にする。 ・決定が必要なすべての事柄を学級全体で話し合うようにはしない。 ・児童の実態に沿いながら, できるだけ計画委員会の児童の手で進めさせる。	・実施計画を作成する作業の中で見られた児童の貢献的, 建設的言動をタイミングよくとらえて, 個別に称賛する。
	① 原案や話合いカード等を印刷し	・学級会での黒板掲示用の議題・提案理由・	・資料等の準備をする作業の中で	

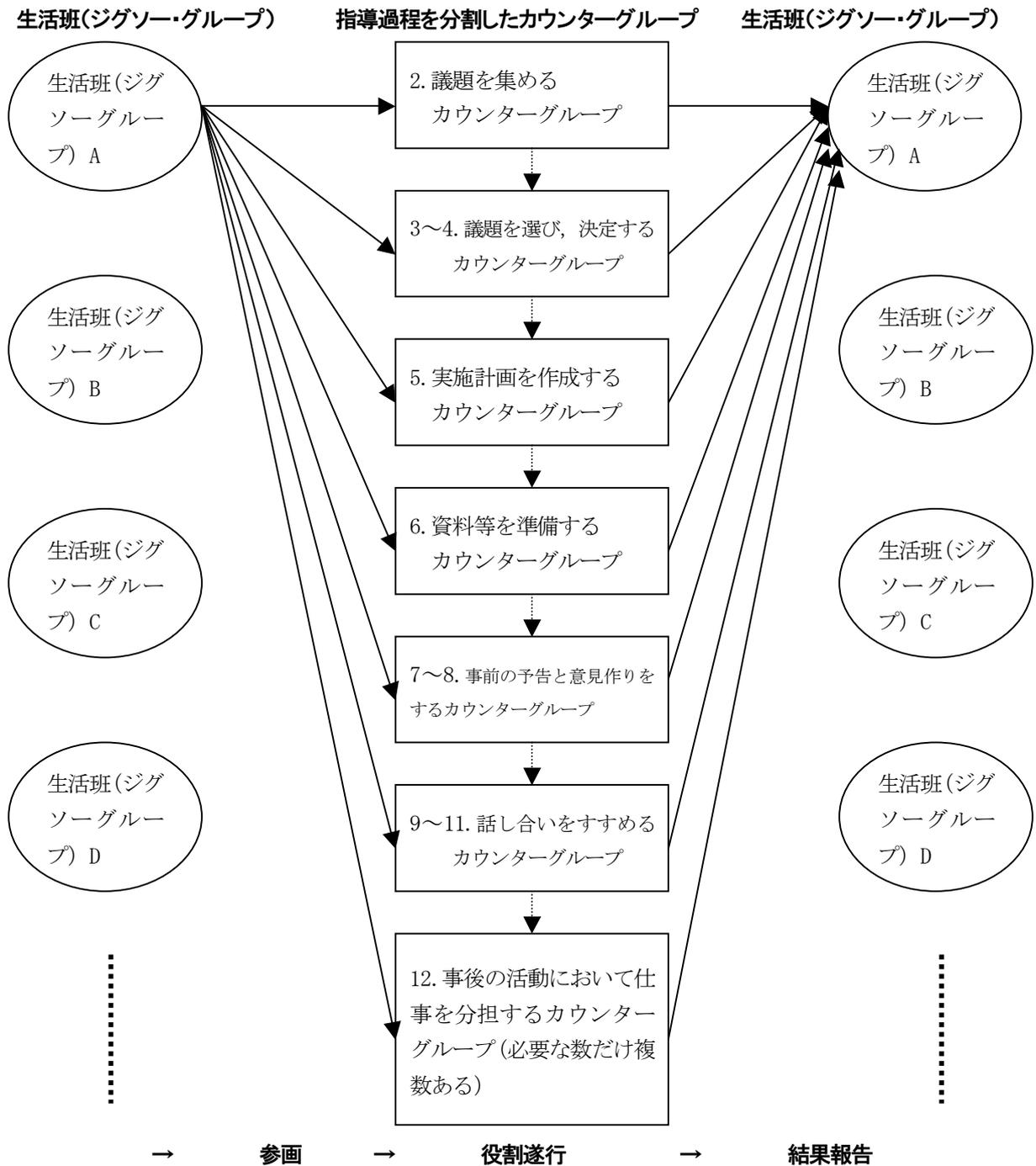
	6. 資料等の準備	てクラス人数分用意する。 ② 黒板掲示用の議題・提案理由・話し合いの柱等の短冊を用意する。	話し合いの柱等の短冊を作成する。それを学級活動コーナーに掲示することで、事前の予告にも活用する。 ・児童の実態に沿いながら、できるだけ計画委員会の児童の手で進めさせる。	見られた児童のよい言動をタイミングよくとらえて、個別に称賛する。
	7. 事前の予告	① 休み時間や放課後等に、学級活動コーナーに話し合う内容などについて掲示し、全員に事前に知らせる。		
	8. 事前の意見作り	① クラス全員が話し合いカードに自分の意見を書く。	・それぞれが意見を作った後に、友たちと見せ合わせてもよい。 ・意見作りの後、話し合いカードを回収して計画委員会で意見の分布を把握させ、学級会の展開を予想させて議事進行に役立てる。	・児童の意見の把握をし、個に応じた助言を書きこむ。
事 中 の 活 動	9. 提案 議題及び	① 「何のために」「何を」「どのように」話し合うのか、みんなに分かるように提案する。		
	10. 話し合い	① 学級会の進め方マニュアルにそって、話し合いをする。 ② 議長は司会をする。副議長は、司会を助ける。また、副議長ノートを使ってがんばっている友たちを見つめる。また、タイマーや時間カードを使って時間を知らせる。 黒板書記は黒板に決まったことを書く。 ノート書記は原案に決まったことを書く。	・原則として、話し合いの内容については学級会の中では児童に任せて進ませる。 ・学級経営上問題のある場面や児童の自治の範囲を逸脱したときは即座に話し合いに介入し、適切な助言を行う。 ・多くの児童にとってよいモデルとなる言動が見られた場合はその場で右記のように称賛する。 ・あと一歩」と感じられる児童の言動には、教師が見本を見せる。 ・安易に多数決としない。多様な決定方法の中から方法を選ばせた後に、決定する。	・話し方、聞き方、賛成・反対のやりとりの仕方、司会の仕方、書記の仕方等で児童のよい言動（話し合いの目的、学級目標の達成に関する建設的言動等）をタイミングよくとらえて、個別に称賛する。
	11. 決定事項の整理と確認	① ノート書記が決まったことを発表し、全員で確認する。	・「これまでの話し合いと比べて前進したこと」「特に認めてやりたい言動をした児童」「今後の事後活動に向けての意欲付け」「話し合いに深まりがあった点」「議長団の活躍したところ」等を視点にして教師から評価する。 ・「一番心に残ったこと」「一番がんばったと思うこと」「一番大きな収穫だと思うこと」「友たちのまねをしてみたいところ」「決定したことについて言いたいこと」などを視点にして自己評価させる。	・「副議長の話」「先生からの話」の場面で学級会の中の児童のよい言動（友達の言動から学んで欲しい点など）を称賛する。 ・集団決定と同時に、児童全員に事後の活動に向けた自分なりの努力目標を自己決定させる。
		① 各係が仕事を分担する。自主的かつ協力的に活動する。	・各係の仕事の進行状況を常に把握しておく。	・各児童の自己決定内容が実際にたち成できるように援助する。

事後の活動	12. 仕事の分担と確認		<ul style="list-style-type: none"> ・仕事を分担して活動する中で見られた児童の貢献的、建設的言動をタイミングよくとらえて、個別に称賛する。
	13. 実行	<ol style="list-style-type: none"> ① 協力して楽しく活動する。 ② 終末に、エクササイズ「ほめあげ大会」を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・原則として、実行場面の活動内容については児童に任せて進ませる。 ・学級経営上問題のある場面や児童の自治の範囲を逸脱したときは即座に活動に介入し、適切な助言を行う。 <ul style="list-style-type: none"> ・各児童の自己決定内容が実際に達成できるように援助する。 ・実行場面で見られた児童の貢献的、建設的言動をタイミングよくとらえて、個別に称賛する。 ・「ほめあげ大会」の中で児童相互の認め合いと自己の振り返りができるようにする。

表 12 B 主として、一人一人の児童の役割遂行体験を多く設定したプログラム（役割遂行体験プログラム）

指導過程		活動内容	指導上の留意点
事前の活動	1. オリエンテーション	<ol style="list-style-type: none"> ① 生活班から1人ずつ代表が出て役割を果たしていくというジグソー学習の原理を説明し、役割分担についての見通しを持たせる。 ② 仕事の内容を確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・マニュアル「計画委員会 仕事の進め方」と「ジグソー学習の原理の説明資料（児童用）」をもとに、活動の見通しを持たせる。
	2. 議題集め	<ol style="list-style-type: none"> ① 休み時間や放課後等に、議題ポストの中から集める。 ② 帰りの会で、提案カードをクラス全員に書いてもらう。それを集める。 ③ 帰りの会の「みんなへ言いたいことコーナー」等に気をつけておく。そこで出された意見をもとに議題にする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童の実態に沿いながら、できるだけ計画委員会の児童の手で議題を集めさせる。 ・議題ポスト・提案カード・帰りの会でのコーナー等の個人が全体に向けて声を出す場（システム）を作り、日常的に機能させておく。
	3. 議題選び	<ol style="list-style-type: none"> ① 休み時間や放課後等に計画委員会全員が集まる。教師も入る。 ② 議題選定基準にもとづいて、議題を選ぶ。 ③ 議題が選ばれなかった児童に返事を書く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・マニュアル「議題の選び方」をもとにして進める。そのとき児童の実態に沿いながら、できるだけ計画委員会の児童の手で議題を選ばせる。 ・議題案それぞれにこめられた思いと、その議題案の学級にとっての意味（学級にとっての問題性・緊急性等）を考えさせる。 ・議題案が1つに絞られた時点でその提案者にも入ってもらう。提案者本人の思いを確認する。
	4. 議題決定	<ol style="list-style-type: none"> ① 帰りの会で、選んだ議題案をクラス全員に認めてもらう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・まず提案者本人に提案理由を説明させる。その後、計画委員会にその議題案の学級にとっての意味を説明させる。 ・議題案についての説明の後、質疑応答をへて承認（決定）を求めさせる。
		<ol style="list-style-type: none"> ① 休み時間や放課後等に、計画委員全員と提案者が集まる。教師も入る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・議題に関して、提案者や学級にとって一番大切なところや、一番意見が対立すると考えられる点を話し合いの

	5. 作成 実施計画の	② 提案理由、話し合いの柱、ときには柱の内容まで考えて、紙に書く。 ③ 学級会の進め方について教師と一緒に考える。	柱とする。 ・話し合いの柱は1本か2本にする。 ・決定が必要なすべての事柄を学級全体で話し合うようにはしない。
	6. 備 資料等の準	① 原案や話し合いカード等を印刷してクラス人数分用意する。 ② 黒板掲示用の議題・提案理由・話し合いの柱等の短冊を用意する。	
	7. の予 告 事前	① 休み時間や放課後等に、学級活動コーナーに話し合う内容などについて掲示し、全員に事前に知らせる。	
	8. 事前 の意見 作り	① クラス全員が話し合いカードに自分の意見を書く。	・それぞれが意見を作った後に、友たちと見せ合わせてもよい。 ・意見作りの後、話し合いカードを回収して計画委員会で意見の分布を把握させ、学級会の展開を予想させて議事進行に役立てる。 ・児童の意見の把握をし、個に応じた助言を書きこむ。
事 中 の 活 動	9. び 提 案 議題及	① 「何のために」「何を」「どのように」話し合うのか、みんなに分かるように提案する。	・原則として、話し合いの内容については学級会の中では児童に任せて進ませる。 ・学級経営上問題のある場面や児童の自治の範囲を逸脱したときは即座に話し合いに介入し、適切な助言を行う。
	10. 話 合 い	① 学級会の進め方マニュアルにそって、話し合いをする。 ② 議長は司会をする。 副議長は、司会を助ける。また、副議長ノートを使ってがんばっている友たちを見つける。また、タイマーや時間カードを使って時間を知らせる。 黒板書記は黒板に決まったことを書く。 ノート書記は原案に決まったことを書く。	・「あと一歩」と感じられる児童の言動には、教師が見本を見せる。 ・安易に多数決としない。多様な決定方法の中から方法を選ばせた後に、決定する。
	11. と確 認 項の整 理 決定事	① ノート書記が決まったことを発表し、全員で確認する。	・「これまでの話し合いと比べて前進したこと」「今後の事後活動に向けての意欲付け」「話し合いがふかまったところ」等を視点にして教師から評価する。
事 後 の 活 動	12. 仕 事 の 分 担 と 確 認	① 各係が仕事を分担する。自主的かつ協力的に活動する。	・各係の仕事の進行状況を常に把握しておく。
	13. 実 行	① 協力して楽しく活動する。	・原則として、実行場面の活動内容については児童に任せて進ませる。 ・学級経営上問題のある場面や児童の自治の範囲を逸脱したときは即座に活動に介入し、適切な助言を行う。 ・実行場面で見られた学級集団・個人の成長した点を称賛する。



※ 生活班からカウンターグループに1人ずつ代表が出てその役割を果たす。役割を果たした後は、生活班に戻り、帰りの会のときに仕事の内容を生活班に報告する。

図 15 生活班 (ジグソー・グループ) A の場合の役割分担

表 13 学級生活満足度尺度 (田上・河村)

下位領域	質問項目
承認	<ul style="list-style-type: none"> あなたは運動や勉強、係活動や委員会活動、しゅみなどでクラスの人からみとめられる(すごいと思われる)ことがありますか。 あなたが失敗したときに、クラスの人がはげましてくれることがありますか。 クラスの中に、あなたの気持ちをわかってくれる人がいると思いますか。 あなたが何かしようとするとき、クラスの人たちは協力してくれたり、おうえんしてくれたりすると思いますか。 あなたのクラスには、いろいろな活動に取り組もうとする人が、たくさんいると思いますか。 あなたが自分の思ったことや考えたことを発表したとき、クラスの人たちはひやかしたりしないで、しっかり聞いてくれると思いますか。
被侵害	<ul style="list-style-type: none"> あなたはクラスの人にいやなことを言われたり、からかわれたりして、つらい思いをすることがありますか。 あなたはクラスの人にぼう力をふるわれるなどして、つらい思いをすることがありますか。 あなたはクラスの人にばかにされるなどして、クラスにいたくないと思うことがありますか。 あなたは休み時間などに、ひとりぼっちでいることがありますか。 あなたはクラスでグループをつくる時などに、すぐにグループに入れないで、最後のほうまで残ってしまうことがありますか。 あなたはクラスの人たちから、ムシされているようなことがありますか。

備や運営の体験を持つことになる。また、すべてのプログラムについて言えることであるが、学級会における集団決定次第では事後の活動において何らかの役割遂行体験が得られる可能性がある。

表 14 学校生活意欲尺度 (田上・河村)

下位領域	質問項目
友達関係	<ul style="list-style-type: none"> あなたにクラスの人たちは、あなたに声をかけてくれたり、親切にしてくれたりしますか。 あなたのクラスには、いい人だと思う友だちや、すごいと思う友だちがいますか。 あなたは、クラスの人から好かれている、仲間だと思われていると思いますか。
学習意欲	<ul style="list-style-type: none"> 学校で勉強していて、できなかったことができるようになると、うれしいと思いますか。 じゅ業中に、先生のしつ間に答えたり、自分の考えや意見を言うのは好きですか。 よい成績をとったり、もっと勉強ができるようになると努力していますか。
学級雰囲気	<ul style="list-style-type: none"> あなたのクラスは、明るく楽しい感じがしますか。 あなたのクラスは、みんなでなかよく協力しあっていると思いますか。 あなたのクラスは、勉強やいろいろな活動に、まとまって取り組んでいると思いますか。

(7) 実践計画

A, B, C のプログラムを次の計画で実践した(表 15)。

表 15 実践計画

A: 称賛体験プログラム, B: 役割遂行プログラム
C: 通常プログラム

実践時期	S小 6-1	M小 4-3	K小 4-3	K小 4-4
9月下旬 から 10月上旬	C	C	A	A
10月下旬 から 11月上旬	B	B	C	C
11月中旬 から 12月上旬	A	A	B	B

プログラムの効果を測定する上で、次の系統誤差が生じることが考えられた。

- 9月中旬から下旬にかけては毎日数時間の運動会の練習が行われ、児童の心身に通常以上のス

トレスが蓄積されることが推測される。このことがアンケートの回答に影響を与える。

- 11月には人権月間となり、人権学習が実施される。このことにより、児童が個人としての在り方を通常以上に考えさせられることが推測される。このことが、アンケートの回答に影響を与える。

また、プログラムの実施順序も誤差を生じさせる可能性があった。例えば、前の回のプログラムが後の回に影響を与え、アンケートの回答に影響を与える等である。そこで、プログラムの実施順序を入れ替えることで、誤差の統制に努めた。

3 結果

本研究 B では、Rosenberg の自尊感情尺度、学級生活満足度尺度、学校生活意欲尺度を使って、三つの実践時期(表 15)の前後に計 4 回(実践前、称賛体験プログラム後、役割遂行体験プログラム後、通常プログラム後)の調査を行った。得られた回答には、「とてもそう思う」に 4 点、「だいたいそう思う」に 3 点、「あまりそう思わない」に 2 点、「ぜんぜんそう思わない」に 1 点を与えて点数化した。

Rosenberg の自尊感情尺度については、その質問項目の平均点をセルフ・エスティーム得点とした。また、学級生活満足度尺度と学校生活意欲尺度については、それぞれの下位領域(承認・非侵害、友達関係・学習意欲・学級雰囲気)ごとに、含まれる質問項目の合計点数を算出し、それを下位領域の尺度得点とした。

このようにして得られた尺度得点ごとに、Friedman 検定を行い、3つのプログラムの効果の順位を算出した。さらに、Wilcoxon の符号付順位と検定を行って、プログラム同士の有意差を確認した。

また、授業記録(フィールド・ノート)をもとにして、質的な検討を加えた。

なお、分析には統計解析ソフト SPSS10.0J を使用した。

(1) Friedman 検定の結果

尺度得点ごとに Friedman 検定を行い、次の四つの順位を算出した。

- すべてのプログラムの実践前
- 称賛体験プログラムの実践後
- 役割遂行体験プログラムの実践後
- 通常プログラムの実践後

結果は、次のとおりである(図 16)。

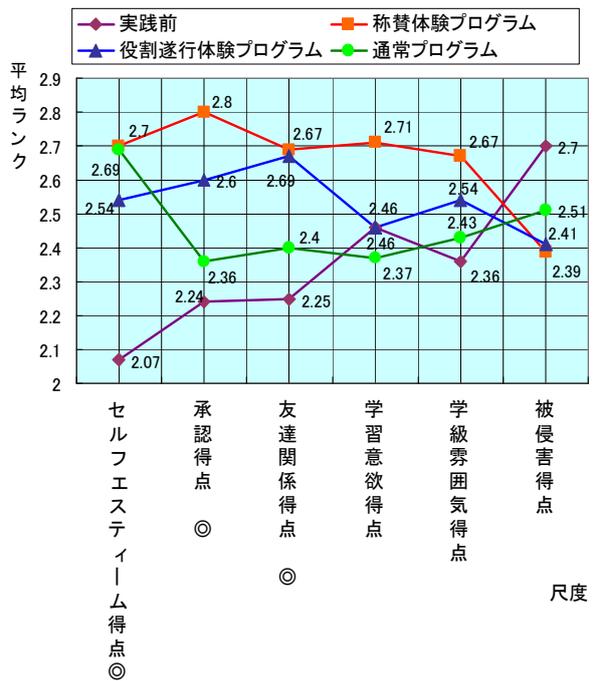


図16 各尺度得点の順位 検定結果 (◎<有意水準1%)

称賛体験プログラムは、すべての尺度得点において、最も高い平均順位を示している(被侵害得点が最下位だが、これは被害を受けているという気持ちが最も小さいことを示している)。

役割遂行体験プログラムは、セルフ・エスティーム得点以外は、すべて平均順位 2 位である。

通常プログラムは、セルフ・エスティーム得点が 2 位、学習意欲得点が 4 位の他は、すべて平均順位 3 位である。

セルフ・エスティーム得点、承認得点、友達関係得点については、有意水準 1% で順位に有意な差が見られた。

(2) Wilcoxon の符号付順位と検定の結果

次の四つの間での Wilcoxon の符号付順位と検定を行った。

- すべてのプログラムの実践前
- 称賛体験プログラムの実践後
- 役割遂行体験プログラムの実践後
- 通常プログラムの実践後

結果は、次のとおりである。

ア セルフ・エスティーム得点(表 16)

三つの実践プログラムは、プログラム実践前との間に、1%の有意水準で有意な差が認められた。

表 16 セルフ・エスティーム得点 検定結果

(◎<有意水準1%, ○<有意水準5%, △<有意水準10%)

	実践前	称賛体験	役割体験	通常
実践前		◎	◎	◎
称賛体験	◎		-	-
役割体験	◎	-		-
通常	◎	-	-	

イ 承認得点 (表 17)

称賛体験プログラムは、プログラム実践前との間に、1%の有意水準で有意な差が認められた。また、通常プログラムとの間に5%の有意水準で有意な差が認められた。また、役割遂行体験プログラムは、プログラム実践前との間に、5%の有意水準で有意な差が認められた。

表 17 承認得点 検定結果

(◎<有意水準1%, ○<有意水準5%, △<有意水準10%)

	実践前	称賛体験	役割体験	通常
実践前		◎	○	-
称賛体験	◎		-	○
役割体験	○	-		-
通常	-	○	-	

ウ 被侵害得点 (表 18)

役割遂行体験プログラムは、プログラム実践前との間に、5%の有意水準で有意な差が認められた。また、通常プログラムは、プログラム実践前との間に、有意差の傾向が見られた。

表 18 被侵害得点 検定結果

(◎<有意水準1%, ○<有意水準5%, △<有意水準10%)

	実践前	称賛体験	役割体験	通常
実践前			○	△
称賛体験	-		-	-
役割体験	○	-		-
通常	△	-	-	

エ 友達関係得点 (表 19)

称賛体験プログラムは、プログラム実践前との間に、1%の有意水準で有意な差が認められた。また、通常プログラムとの間に有意差の傾向が見られた。役割遂行体験プログラムは、プログラム実践前と

の間に、1%の有意水準で有意な差が認められた。また、通常プログラムとの間に、5%の有意水準で有意な差が認められた。

表 19 友達関係得点 検定結果

(◎<有意水準1%, ○<有意水準5%, △<有意水準10%)

	実践前	称賛体験	役割体験	通常
実践前		◎	◎	-
称賛体験	◎		-	△
役割体験	◎	-		○
通常	-	△	○	

オ 学習意欲得点 (表 20)

称賛体験プログラムは、通常プログラムとの間に、5%の有意水準で有意な差が認められた。

表 20 学習意欲得点 検定結果

(◎<有意水準1%, ○<有意水準5%, △<有意水準10%)

	実践前	称賛体験	役割体験	通常
実践前		-	-	-
称賛体験	-		-	○
役割体験	-	-		-
通常	-	○	-	

カ 学級雰囲気得点 (表 21)

称賛体験プログラムは、プログラム実践前との間に、5%の有意水準で有意な差が認められた。また、通常プログラムとの間に、有意差の傾向が見られた。

表 21 学級雰囲気得点 検定結果

(◎<有意水準1%, ○<有意水準5%, △<有意水準10%)

	実践前	称賛体験	役割体験	通常
実践前		○	-	-
称賛体験	○		-	△
役割体験	-	-		-
通常	-	△	-	

(3) フィールド・ノーツ

本研究 B でなされた学級活動実践のうち、K 小学校 4-3, 4-4 の 2 学級での実践は筆者が中心となって行ったものである。

筆者は、昨年度、4-3 (旧 3-3) の学級担任であった。したがって、4-3 の児童の性格、学習面や生活面での実態をかなりの程度把握していた。また、4-4

の児童については、昨年度に、隣の学級の担任として、体育等の合同授業や掃除や休み時間などの日常生活の中で指導をしたり、様子を見たりする機会を持っていた。また、学級担任とお互いの学級の児童の様子を情報交換していた。

研究Bの実践は、2001年の9月から12月にかけての約3カ月間行った。この間、筆者は学級担任と連携しながら、週2～3回教室に通い、実践を行った。また、実践の最中に起きた出来事を、ビデオカメラやメモによって記録した。さらに、放課後に学級担任や児童にインタビューを行い、データを収集した。

本節では、以上のようにして得られた記録（フィールド・ノート）をもとに、実践の概要、称賛体験プログラムと役割遂行体験プログラムの実践、全実践を通して得られた知見を述べる。

ア 実践の概要

実践例①「サッカー大会をしよう」（称賛体験プログラムによる実践）

10月4日放課後、希望者による計画委員会を開いた(図17)。そこで、議長等の役割を分担し、今後の計画委員会の活動の見通しを持たせた。



図17 役割分担

10月6日の帰りの会において、議題案を収集した(図18)。その放課後、計画委員会を開いた。そこで、収集された議題案を検討した。議題案の内容は「ドッジボール大会をしよう」等の全員で楽しむ活動が大半であった。その中から、「サッカー大会をしよう」を学級会で取り上げる議題として選定した。



図18 議題案収集

10月9日の帰りの会において、計画委員会が



図19 議題決定

学級全員に対して、学級会の議題として「サッカー大会をしよう」に決定する承認を求めた(図19)。学級の中には「サッカー大会」を嫌がる雰囲気もあったが、積極的な反対は出されず、決定された。筆者は、このとき見られた雰囲気や計画委員会や休み時間での児童との交流から、児童の男女間に非協調的な態度が存在することが分かった。そこで、この男女間の非協調的な態度の解消を本実践の重点的なねらいの一つとして意識した。

10月11日放課後、計画委員会が学級会の話合いの柱を設定したり、提案理由の文章化、話合いノートの作成等の活動を行った。

10月16日の朝自習において、計画委員会が話合いノートを配布し、学級全員に話合いの柱についての意見を記入させた。

10月19日の第3校時、学級会を開いた。学級会では、主として、サッカー大会において全員が楽しめるルールについて話し合われた。



図20 サッカー大会・開会式

10月29日の第5校時、サッカー大会を実施した(図20, 21)。大会終了後、ひきつづき教室に場所を移して、児童相互の評価活動である「ほめあげ大会」を行った(図22)。



図21 サッカー大会・試合中

実践例②「わる口やぼう力をなくそう」（役割遂行体験プログラムによる実践）

11月21日の帰りの会において、ジグソー学習法についてのオリエンテーションを行った(図23)。ジグソー学習法の原理について、児童に資料を配布して説明した。その後、班の中で、今後の活動の



図22 ほめあげ大会



図23 ジグソー学習法のオリエンテーション

中での役割を分担させた。

11月26日の帰りの会において、担当の児童らが議題案を収集した。その後、放課後にかけて議題を選定した。この学級では、それまでに、「サッカー大会をしよう」「宝さがし大会をしよう」という題材の学級活動をしていた。どちらも、学級全員による協同の活動をとおして、男女間の非協調的な態度の解消を指導の重点的なねらいとしていた。しかし、十分な指導の成果を挙げたとは考えられなかった。また、担当の児童らの間にも、男女間の非協調的な態度を学級の問題点とする意識があった。そこで、議題案として真正面から男女間の非協調的な態度の解消を目指す「わる口やぼう力をなくそう」が取り上げられた。

11月27日の帰りの会において、担当の児童らが学級全員にむけて、昨日選んだ議題案の承認を求め、議題として認められた。その放課後、担当の児童らが学級会での話し合いの柱の設定、提案理由の文章化、話し



図24 実施計画の作成

ノートを作成等を行った(図24)。

11月28日放課後、担当の児童らが学級会で使用する黒板掲示用の資料等を作成した(図25)。



図25 資料等の作成

12月3日の帰りの会において、担当の児童らがノートを配布し、学級全員に話し合いの柱についての意見を記入させた。

12月4日の第1校時、学級会を開いた(図26)。学級会では、主として、学級内でわる口やぼう力がおきている実態とその原因、学級全体としての取組が話し合われた。



図26 学級会

実践プログラムに基づいて、以上のような実践を

行った。K小学校の2学級における全実践の題材名は下記のとおりである(表22)。題材は、すべて内容(1)である。

表22 K小学校における実践

実践時期	題材名	
	4-3	4-4
九月下旬から十月月上旬	「サッカー大会をしよう」 	「お楽しみ会をしよう」 
十月下旬から十一月月上旬	「宝さがし大会をしよう」 	「そうじをちゃんとうしよう」 
十一月中旬から十一月月上旬	「わる口やぼう力をなくそう」 	「じゅ業中のたいどをよくしよう」 

イ 称賛体験プログラムの実際

称賛体験プログラムの特色の一つは、指導過程の各段階で教師が児童に見られたよい言動をタイミングよく個別に称賛することである。これは、実際には次のように行った。

なお、以下のフィールド・ノーツにおいて、Tは筆者、その他のアルファベットは児童を表わしている。

10月4日(木) 役割を分担する計画委員会
4-3 教室 放課後
(計画委員会の感想を一人一人言っている。Yがはじめにすばやく、感想を述べる。)
T:おっ、うまい。(拍手) Y君はね、意外にね、遊んでいるかもしれないと思うけど、実はしっかり聞いている。そこがすごい。去年となんだか顔つきが違う。

Y の聞く態度がいつもよりも良かった。そこで、そのことを取り上げて称賛した場面である。

10月5日(金) 議題収集

帰りの会 4-3 教室

(全員が提案カードを配布される。)

T: あっ、もう U 君は名前を書き始めている。さすが、早いね。

T: おっ、S さんは、もう、考えたね。S さん、すごいね。

T: おっ、O くんも書いてるね。

T: H 君、名前書いてるとこ、えらいね。

T: きっと、G さんは、面白いのを考えてくれるでしょうね。

T: D さんは、おっ、名前を書いているとこ、えらいですね。

T: K 君、考えてます!

T: R さん、もう出したの? 早いね。

T: N さんも、書いてますねえ。

T: I さんも書いてます。

T: M 君も、理由を書いているね。

机間指導をしながら、児童の活動の様子を称賛すると同時に、児童に活動の方向を示した。

10月5日(土) 計画委員会

4-3 教室 放課後

(帰りの会の議題決定場面を振り返っている。)

T: とくにがんばったのは、D 君。D 君が議長として、さっと(前に)出て行って、自分が中心になって言ってくれます。ちゃんと自分の仕事をしています。そこがえらかった。ちょっと、みんな D 君に拍手をしてください。(全員拍手)あと、D くんの仕事だったけれど、Y さん、M 君、H 君、N さんが手伝ってくれたところもよかったです。

D の議長としての仕事ぶりを称賛した場面。さらに、Y、M、H、N の D への協力的態度も称賛した。

10月5日(土) 計画委員会

4-3 教室 放課後

(帰りの会の議題決定場面を振り返っている。)

T: まず、議長さんが、先生が教えていたように、帰りの会でパッと手を挙げてね、やる気が見えました。S さんと B さんも、帰りの会の司会がしゃべる前に手を挙げて、議長と同じくらいやる気まん

まんでした。

議長としてすべきことを先に教えておき、それができた直後に称賛している場面。さらに、S と B の意欲的態度も称賛した。

10月19日(金) 学級会

4-4 教室 1時間目

(R の班がお楽しみ会の案として「さかなつり」を出したところ。)

M: R 君の魚釣りの意見に質問です。どうやって魚釣りをするのですか?

N: R 君に質問です。

D 議長: まず、まず、M の質問の答えを聞きましょう。

T: あ、いい司会だね。

R: 棒に磁石をつけて、魚に磁石をつけて、釣るのです。

N: ハイ(手を挙げる)

D 議長: はい、...

T: ちょっと待った、今の質問と答え、とてもよかったです。なぜかと言ったら、M 君のいいところは、人が言った意見をね、実際にそれをするときどうするのかなあって想像して考えて、そしてわからないところを質問できたところがすごくよかったです。で、R 君は、パッと、それに対してこうすればいいというのを、詳しく説明できたからよかったです。ね、今のやりとりすごくよかったです。

学級会の中での、M と R の発言の仕方を称賛した場面。M と R がしたような発言の仕方を他の児童にも広めたいという意図もあって称賛した。

10月19日(金) 学級会

4-4 教室 1時間目

(終末の「先生の話」)

D 議長: 先生からのお話です。

T: はい。じゃあ、先生からの話です。今、副議長さんからも出ましたけれど、M 君の発表の回数も多かったし、あと、質問の仕方もよかったです。とくに発表の仕方は理由をつけて言ったところがよかったです。H 君もそういうところがよかったです。あとねえ、G さん、G さんは初めは理由はなかったんだけど、理由なしでも発表しようと勇気を出して言えたところがよかったですと思います。

あと、多くの人の聞く態度がすごくよかったと思います。おしゃべりが少なかった点が良かったです。最後に、みんな、議長団を見てください。議長団の人たち、放課後も2、3回残って、この学級会のために準備をしてくれました。ノート書記のNさん、すごく今日発表がんばりましたし、みんなが今日使った話合いノートの、ここに提案理由とか書いてあるでしょう、これはね、Nさんが夕方5時すぎまで一人で残って書いてくれたのです。みんな知らなかったかもしれないけど、こういうところで、Nさんすごくがんばってくれました。副議長のY君、この計画委員会と議長団の中ですごく真面目にがんばってくれています。今日は、議長を助けたりとか、よかった人を見つけたりとか、時間を計ったりとか、いろいろがんばってくれました。黒板書記の2人も、意見作りとか提案カードを集めたりとか、今までそうとう働いてくれています。すごくがんばってくれています。どうもありがとうね。議長さん、D君。ええ、今日の司会、よくできました。また、この4人が仕事をするとき、いつも助けてくれました。よかったと思います。ちょっと皆さん、議長団に拍手をしてください。
(全員拍手)

MやHについては、発表回数や質問の仕方等の、他の児童の目にも見える姿を称賛した。Gについては、目立ちはしないが、その努力の過程を称賛した。N、Y、Dについては、隠れたところでの学級への貢献を称賛した。学級会終末での「先生の話」は、学級活動の中で最低限確保されている教師からの評価・称賛の場とも考える。したがって、「先生の話」での称賛は他のプログラムにも共通している。

10月29日(月) サッカー大会

運動場 5時間目

(ハーフタイム:ハーフタイム直前に得点した児童に向かって)

T:すごかったね、さっきのシュート。目に焼きついたよ。

集団活動の中でも、タイミングよく個別に称賛を行った。

10月19日(金) 学級会

4-4 教室 1時間目

(終末の「副議長の話」)

D議長:よかったことを副議長のY君に発表してもらいます。

Y:M君の意見が良かったです。ほとんどの人が発表できて良かったです。これで終わります。(全員拍手)

学級会終末の「副議長の話」も、学級活動の中で最低限確保されている児童による評価・称賛の場と考える。したがって、「副議長の話」での称賛も他のプログラムと共通している。



図27 係から賞状授与 … 児童による称賛

サッカー大会の終末において、児童の係から賞状が送られた(図27)。児童による称賛と考えられた。

称賛体験プログラムのもう一つの特徴は、指導過程の終末において、児童相互に評価し合う活動(ほめあげ大会)を設定した点である(図28~29)。

ウ 役割遂行体験プログラムの実際

役割遂行体験プログラムの特色は、ジグソー学習法の原理を指導過程全体に応用した点である。これは、実際には次のように行った。

11月21日(木) ジグソー学習法オリエンテーション
4-3 教室 帰りの会

T:①学級会を開くためには次の6つの仕事があります。「1.議題を集める」、議長団をしたことのある人はよく分かるはずです。「2.議題を選ぶ」、議長団の人は放課後選んだりしましたね。「3.学級会の計画を立てる」、これは議長団をしたことのある人は分かると思いますけど、提案理由を紙に書いたり、議題の柱を立てたり、そういうことです。「4.学級会の資料の準備をする」、もし原案を

作るときは原案を書いたり、後ろの黒板に貼ってありますが、ああいう細長い紙がありますね、ああいう紙の準備をするということです。

「5. クラス全員が自分の意見を作る」、これは話し合いカードにいつも作ってますね。ええ、話し合いカードに意見をいつも作っています、あのことです。「6. 学級会を進める」、これはもうみんな学級会にでたことがあるので分かると思います。こういう6種類の仕事があるのです。学級会の最後までにね、そこまでで何か質問がある人? いませんね。仕事の詳しい内容は「計画委員会仕事のすすめかた」を見てください。これはみなさんもらっていると思います。

②6つの仕事それぞれに班の中から一人か二人ずつ参加します。誰がどの仕事をするか決めてください。なるべく班の全員の仕事の量が同じになるようにしてください。ここが難しい。どうということかと言ったら、例えば、1班さんを例にとると、話し合いをします。そして、一番最初の議題を集める仕事を誰がするかなと考えます。たまたま、じゃ、M君がこれをするよと決めたとしても。じゃ、2番目の議題を選ぶ仕事、じゃ、Iさんがすると決めたとしても。三番目、学級会の計画を立てる仕事、Yさんがすると決めたとしても。四番目、学級会の資料の準備する仕事、これ、H君がすると決めたとしても。五番目、クラス全員が自分の意見を作る、これ全員仕事を一つずつもらっているけど、じゃ、またM君が二つ目でとります。六番目、学級会を進めるという仕事、Iさんが二つ目だけでもらうということにします。そういう風に、仕事を班の中で分担するという事です。いいですか、③にいきます。ここで、なんで分担したのかわかりますからね、③でね。

③すべての班から、「1. 議題を集める」の仕事になった人たちが集まって、議題を集める仕事をします。帰りの会の際に、どんな仕事をしたかを自分の班の人たちに知らせます。ということで、この図にあるように、皆さんいいですか、議題を集めるという仕事を、それぞれの班からその仕事をする人たちが集まって、出て行って、そしてその仕事をするんです。仕事したら自分の班に戻る

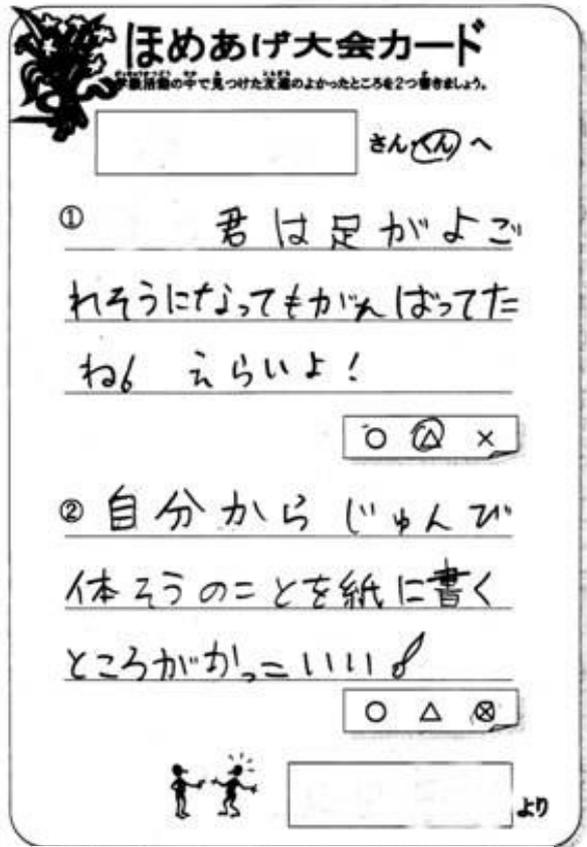


図 28 ほめあげ大会カード

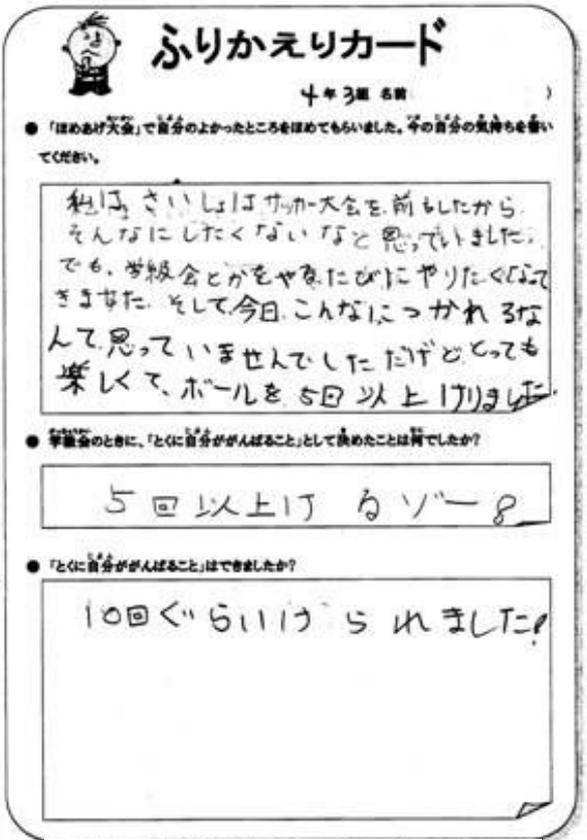


図 29 ふりかえりカード

ということです。はい、ここでなにか質問がある人?意味がわからない人?わかりますね。

④「2. 議題を選ぶ」から「6. 学級会を進める」も同じ仕事をする人たちが集まって、それぞれの仕事をします。帰りの会のときに、どんな仕事をしたかを自分の班の人たちに知らせます。

⑤学級会で決まったことを、みんなで協力して進めるときも、同じように班の中で仕事を分けて、同じ仕事の人たちで仕事をしてください。帰りの会のときに、どんな仕事をしたかを自分の班の人たちに知らせることを忘れないようにしましょう。という風に、仕事を分担しながらするんです。つまり、これまでは、議長団という人たちを決めて、その人たちにずっとお願いしていました。学級会を開くまでの間。今回の形は、議長団の仕事をばらばらにして、全員になにかができるようにするのです。いいですか、では今日は今から、3分間で、自分の班の中で、六つの仕事、誰が何をするかを話し合って決めてください。今日はそこまでです。質問ありますか?じゃ、用意、スタート!

上のように、資料に沿って、ジグソー学習法について説明した。

11月26日(火) 議題収集

4-3 教室 帰りの会

T:皆さん、こんにちは。三日間の休み、楽しかったですか?

多数:〇〇に行った、……………

T:はい、わかりました。今日は、次の学級活動を始めるための時間です。それで、各班の中に、必ず一人か二人ぐらい、「議題を集める」という係の人がいましたよね。最初にその人たちに2分ぐらい打ち合わせをしますのです、その人たち、ちょっと後ろに来てください。

(担当者が集まる。)

T:(提案カードを見せながら)みんな、これ知ってるでしょう。

O:あ、これ知ってる。

T:今日はこれを自分の班の人に配って、書いてもらって、それを集める。その前に、みんなで前に行って、これを書いたら、班の係の人に出してくださいって、言ってください。いいですか。

担当者たち:はい。

T:じゃあ、前で、中心になって言うのは誰にしようか?

S, R:ハイハイ!

T:じゃあ、S君中心になって言って。R君、それを助けて。O君、なにか質問かあるの?

O:なんて言えばいいの?

T:「今から提案カードを配ります。書き終わったら、班のカードを集める係の人に渡してください。」って言えばいいよ。はい、行つといで。

(担当者たちが教室の前に行く。声を合わせて、次のことを言い始める。)

代表者たち:聞いてください。今から提案カードを配ります。書き終わったら、班のカードを集める係の人に渡してください。

(自分の班に配り始める。)

上のような、担当者が集まってその役割遂行についての打ち合わせを行って、その後に役割を遂行するという展開が繰り返された。

エ 弾力的展開の実際

弾力的展開とするために、集団活動の中で個人としての在り方を考えさせる場面を設定した。実際には次のとおりである。

10月5日(土) 計画委員会

4-3 教室 放課後

(帰りの会の議題決定場面を振り返っている。)

T:3組は議題を決めることが何とかできました。先生は、あぶなかったと思います。だって、Mさんが「したくない」って言いました。でも、その気持ちはMさんだけじゃないだろうって思います。だって、先生が見てたら、「サッカー大会します」って聞いたとき、みんな顔の表情が半分、「ア～ア」って。そういう雰囲気を感じた人、手を挙げて。

計画委員全員:ハイ!

S:みんな、いやがとらすとばい!

T:そう、S君が、「ならなんか言えよ!」って言ったでしょう。あれでみんな黙ったけれど、顔にはなんか、やりたくないなという気持ちが出たと思う。

R:真っ青。

T:そこが問題だ。

S:俺がおっけん、問題だ。
T:だけど、0君が前に出てがんばって言ってくれたから、なんとかみんな「はい」とは言ってくれました。しかし、このままただやってしまうと、「やっぱ、面白くなかった」「やっぱ、つまらなかった」ってなってしまう。
S:せんがよかった・・・。
T:そう、そう、S君、そんな気持ち。だから、なんかみんなの心の中には、「サッカー大会はおもしろくないぞ」というのがあると思う。それは何だと思う？
R:わからん。
T:すぐ、「わからん」って言わん。考えなさい。「つまらなくなりそうだな」っていう予感があるんだよ。それはなんだろう。はい、Mさん。
M:女子もだと思うけど、男子が女子にはボールをやらんで、知らんふりしてから、なんか、点数とか入れてしまう。
T:男子が女子にはボールをやらない。
S:ドッジボールもいっしょだ。
T:ドッジボールでおこることが、サッカーでもおきてしまう？
M:うん。ドッジボールも。
T:ほかの理由がある人?はい、Bさん。
B:女の子がはずかしくていけないときに、男子が馬鹿にする。それとか、パスが出せないときに責めたりしてくる。
T:ああ、「なんでお前蹴らんとや」とか、・・・
S:「蹴っとけよ」とか「ボケナス」とか・・・、ハイ!
T:「ボケナス」とか、はい、S君。
S:あのね、負けたチームの人たちは、悪口とかばかり言わす。ボケとか、くそゲラとか。
T:先生、そういうの、去年も聞いたことがあるような気がする。
M:ハイ。
T:はい、Mさん。まだある?
M:負けてないのに、ボールがゴールに入ったとき、その近くにいる人に「なんでお前とらんかったとや」って言わす。
T:よく、そんなの想像できるね。パッと分かる?間違いないという人?今言ったことが間違いなくおこるといふ人、手を挙げて。

(みんな手を挙げる)
T:はい、ということはよ、サッカーでそういうことがおきるということは、ドッジボールでもおきるう?
全員:おきそう。
T:じゃ、ドッジボール以外のことをしてもおきそう?
全員:うん。おきそう。
T:なにやってもおきそう?
全員:うん、おきそう。
K:ボールのものはおきそうな感じがする。
T:じゃ、なにか協力してやらないかんときは、必ずなにかおきそうな感じがする?
全員:うん。
T:じゃあよ、そこが、そういうところが、今のこの4-3でちょっと問題があるところなんじゃない?今の4-3がクラスの病気にかかっているとすれば、そこじゃない?要するに、なにかみんなで作ろうとすると、必ずなかなかうまくいかない。そういうところが、今の4-3のちょっと病気なところと思わん?
B:思う。
T:思う?S君?
S:は?
T:S君、もう一度言うよ。よく聞いとけよ。0君、聞いとけよ。サッカーしたら、みんなで「くそゲラ」とか言ってしまう。ドッジボールしたらそんなことおきそうと思う、0君?
O:うん、うん。
T:ドッジボール以外の遊びをしてもおきそうと思う、R君?
R:うん。
T:ボール使ったら必ずおきそう?
全員:うん。
T:じゃあ、ボールを使わなくても、みんなでなにかしようとするとなんかおきそうか?
S:なにかチームワークとかしたら、絶対そうなる。
T:絶対おきそうと思う?
S:おきる。
T:じゃあよ、ということは、いい? そういうことをクラスでやろうとすると「くそゲラ」とかの発言が出たりする。そういうのがクラスの問題点だと

思う?もっと易しく言うと、まあ、病気になってしまうような、病気といったら言い過ぎかもしれないけれど、まあ、なおさなくてはいけないところという気がしませんか?

S:する。

T:ということはよ、ただサッカー大会するんじゃないくて、サッカー大会する中で、その中でそういう問題をなおすような取組みにすると、すごくやる意味があるわけだ。意味分かる?

内容(1)の活動に、個人としての在り方を考えさせるような指導の重点的なねらいを持ち、それを計画委員会の児童に伝えている場面である。これによって、個人としての在り方を考えさせる「話し合いの柱」を設定する布石とした。

10月16日(火) 意見作り

4-3 教室 朝自習

(意見作りの最中。話し合いの柱にサッカー大会で「みんなが楽しめるルールは何があるか」が挙がっている。)

T:みんなが楽しめるということは自分も楽しめるということだけね。みんな楽しめて、自分だけ楽しめなかったら悲しいでしょう。だから自分だったらこんなルールがあったらいいなということを書いていたらいいよ。

議題についての自分自身の思いを振り返らせ、それをもとに意見を作らせた。

10月19日(金) 学級会

4-4 教室 1時間目

(学級会冒頭の「先生からの話」)

T: (前略) 積極的って分かるかな、みんな。積極的にかんがってほしいと思います。それはどういうことかといったら、人が話をしているときは、しっかりその人の目を見て聞く。あっ、なるほどって思ったら、うなずいてみたり、その意見はまったく自分と一緒に、よく言ってくれた、というくらいすごく気持ちが高まったら、拍手をしたり、もっと一番いいのは、この意見は自分が言わなきゃと思って手を挙げて発表したりとか、積極的に学級会に参加してください。一番いけないのは、学級会するとき、人の話も聞かない、じーっとして、それでいざお楽しみ会をしてしまったら、こ

んなのせんならよかったとぶつぶつぶつぶつ文句を言う。これが一番いけないと思います。こういうふうにならないように、積極的にがんばってください。先生から以上です。

学級会の中での個人としての在り方が責任ある集団決定につながり、さらにそれが責任をもって集団活動をするに通じていくことを説明することで、児童の意識を高めた。

10月19日(金) 学級会

4-4 教室 1時間目

(終末の自己決定場面。子どもが話し合いカードに書き始めている。Tが補足説明する。)

T:「決まったことについてとくに自分ががんばること」、つまり、これからクレープ作りをするときに、自分ががんばることを書いてください。

内容(1)の集団決定の際にも、その後の集団活動の中での個人としての努力点を自己決定させた(図30)。

10月30日(火) お楽しみ会「クレープ作り」

家庭科室 5時間目

(クレープ作りの冒頭の「先生の話」)

T:一人一人の目標を書いてもらいました。話し合いカードのここ、学級会の最後に「自分ががんばること」を書いてもらっています。それを今、思い出してください。はい、思い出した人、手を挙げてください。じゃ、Yさん、ちょっと言ってみてください。

Y:クレープの準備をがんばる。

T:そういうのを思い出してください。今から先生が一人一人回りますから、そのとき忘れていた人がいたら、その目標を思い出させてあげますからね。クラス全体の目標と自分の目標を二つ頭に入れてしてください。

集団活動に入る直前に、自己決定内容を思い起こさせ、自分個人としての努力点を意識づけた。

オ 学級集団に及ぼした効果

11月21日(木)

4-4 教室 帰りの会

T:皆さんが、先週の水曜日の5時間目、学級会で、「掃除をちゃんとしよう」という話し合いをしましたね。たしか、昼休みが終わる4分前になったら、

12月11日(火) インタビュー

4-3 教室 放課後

N:あまり暴力をする人がなくなってきた。

これは、題材「わる口やぼう力をなくそう」の学級活動の後にインタビューしたものであった。

12月11日(火) 担任のG教諭へのインタビュー

4-3 教室 放課後

T:10月上旬から始まりましたけれど、先生から見られて、何かクラスでここ2か月半で、何か変わったとかいうようなこと、ありますでしょうか?

G:えっとですね、それまで言わずに、何かあったときは人にちょっと言ったりとか、大きな問題としてはなかなか出し切れなかった部分があったと思うのですけれど、

T:例えば何ですか?

G:例えば、普段の生活の中ですけど、いやなこととかされて、もういいかなってそのまま流してしまうところがあったんじゃないかなと思うんですよ。で、学級活動をしてきて、いろんな意見を出す場も増えて、それを先生が大事に扱ってくださったし、それと、人権月間というのも重なったのかもしれないのですけれど、自分の意見をみんなが聞いてくれるんだというところから、思いをたくさん言えるようになってきたんじゃないかなと思いました。で、今まで私が一学期ではですね、あんまりこの子から聞いてなかったなという子どもが、例えばDさんとかですね、二学期になってからいろいろと言って来てくれるようになったし、発表とかも多くなったんですよ。

T:それは二学期のいつごろですか?

G:そうですね、運動会終わってからでしょうね。あのう、最近です。

T:11月下旬ぐらいから?

G:最近ですね。それまでは、なんも言わさなかったけれど、こっちから聞けばいろいろ答えられるけれど、そういったのでは、自分から言うというのが、あら変わったかなと思いましたね。

T:先生に何か言いに来るようになったということですね。

G:うーん、それもあるんですけど…、

T:けど、ちゃんとした場で?

G:あの、ほかの子どもが困ってたりすると、ちゃんと言えるようになってるという…。

T:ああ、前はそんなになかったですもんね。ああ、なるほど、イメージができてきました。そのDさん以外に、そういう事例がありますか?

G:Dさん以外には、Kさんがたくましくなりました。(笑) 今まで、これは正しいことだと思っけても、なかなか、やっぱり、言ったら言い返される、とか、こういうふうにしたほうがいいんじゃないかな、というのでも言えなかった部分があったらしいんですよ。で、最近は結構、言い方はいつものように柔らかいんですけど、こうじゃないのかなというのには言ってますね。

T:友達に対しても言うようになったということですね。

G:はい。

T:今まで、サッカー大会と、宝探しと、悪口暴力の話合いでしたが、その3つをして、どうですか、違いがありますか?

G:違うんじゃないかなと思うんですけど。

T:じゃ、一個ずついきますけど、サッカー大会の後で、先生が感じられたことはありましたか?

G:なんか、いつもみんなで遊ぶ昼休みが、ドッジボールか、陣取りか、室内の中だったですよ、それがサッカーという、また別の、みんなで考えたルールでできたというのはすごくよかったみたいですね。それから、みんなが楽しめる、「みんなが」という意識が、それがきっかけになったのではないかと思います。

T:宝探しはどうですか?

G:宝探しは心配したかな、と。(笑) あの、賞品作りのところは失敗したかな、と。けど、作る作業とか、くじとか、すごくうるさかったんですけど、探しに行くところとか、一番おもしろかったのではないかなと思います。その後がきちんとできればよかったのかなと思ったんですけど。(笑)

T:悪口暴力の話合いをしましたけれど、あの後、何か、ちゃんとできたでしょうか?

G:え〜と、気をつけるようにはしているみたいなんですけど、N君がですね、「それは暴力だ」と、彼の基準はわからないんですけど、「差別だ」とか

ですね、言ってるんですよ。

T: ああ、逆に決まったことを利用して、人に・・・

G: そうです、はき違えて、人に責めるときに使ってるんじゃないかなというところがあるので、N君についてはチェックを入れながらしています。

T: 個別指導しているということですね。

G: すぐく人に対して責めるところがあるので、強いんですよ。S君とか、力では勝たないという子には、抵抗とか、逃げるほうに回るんですけど、O君に対してとか、J君とかですね、優しい子には、口でバンバン、「なんせろ」「かんせろ」と指示して、今日もO君は泣いてました。

T: ということは、この間、悪口暴力の話合いをさせてみて、あんまり効果はなかった、それほど、あまり、あれだったかなということですかね？

G: いや、あれは効果があったと思います、先生。

T: そうですか。

G: はい。例えば、いやなことを言ってるなとか、悪口だとか、暴力はないですけど、今のところはどうですか、そういうのがあったら、言ってるんですよ。言ってるから、私に直接、「だれだれくんが」というのが、まず少なくなったですもんね。で、どうしてもできないときは言いに来るんですけど、「言える」という力がついているんじゃないかなと思いました。

T: ということは要するに、悪口暴力を、今までどちらかといえば、受けていた子どもが言えるようになってきたということですね。

G: 気になるのはN君だけで、あとは効果があったのではないかと思います。

T: じゃ、逆に悪口暴力をこれまで言ってきた子どもは、何か変わりましたか？

G: 聞けるようになりました、先生。(笑)

T: 人から注意されて、それを「うん」と言えるようになったと。

G: すぐには「うん」とは言わないけど、「うーん」としながら、前は「なんや!」ってすぐ言い返してたのです。だから言えなかったけど、最近は何んか成長してきたのですかね。

T: 今度はもっと、一般的な話なんですけど、3回学級活動を見られてて、学級活動の感想はどうですか?例えば、他の教科と比較してとか、先生から

見られたらこういう効果があるなとか、そういう感想はありませんでしょうか？

G: していく中でですね、子どもの気持ちとかですね、変化が見られるんだなって、変わるんだなって・・・。

T: それは、はっきり感じられましたか？

G: うーん、ま、大きく変化するんじゃないんですけど、少し、例えばサッカー大会をすれば、この子はこんなふうになるんだな、とか、こういった面で変わるんだな、とか、宝探しなんかでは、ここではすぐいきいきできるんだなとかですね、自分たちで話し合ったからできるのかもしれないけど、ちょっとした、その、担任としてですね、きっかけをあげてあげれば、変化が見られて、子どもたちももっと可能性が出てくるのかなと思いました。(笑)そのいい機会になるのかなと思いました。個性をもっと伸ばせるのかなと。そのヒントをもらえたのかなと思いました。

T: その、子どもが一番よく変わったのは、どういう方向で変わったと思いますか？

G: そうですね、全般的に見てでしょう、さっきもお話したんですけど、まず、「聞ける」。人の話を聞ける、受け入れられる、ができたんじゃないかなと思います。みんながと言うところで、受け入れるゆとりができたのではないかなと思います。まだ、しっかりととはできてないと思いますけど。

G 教諭は、学級集団が次の点で変容したと述べている。

- ・ これまで、おとなしく自己主張がなかった児童が、自分の意見を述べるようになった。
- ・ 自己主張が強すぎた児童が、友たちの意見を聞くようになった。

12月11日(火) 担任のS教諭へのインタビュー
理科室 放課後

T: 学級活動というのは、他の教科と比べて、特別こういう効果があるなとか、そういう感想をお願いします。

S: 普通の授業はどうしても教師対子ども、もちろん話合いをしながら子ども同士のふれあいがありますが、最後に戻るの教師対子どもという関係だと思うんです。だけど、学級活動はあくまでも子ども同士だと思うので、教師はそれに付属

するような感じで、子ども同士の関係話を話合いをしながら、喧嘩でもいいから、話し合ったりやったりしていくうちに、こうなんか深まっていく関係作りができるような気はしますね。

T:そこが教科にないところということですね。

S:ないですね。みんなで決めたことだから、ということで、妙な使命感が生まれるではないですか。先生から言われてしたというものでもないし。その点は、他の教科にないものがあるなど。

T:それは、今回の学級活動でも、あったということですか？

S:そうですね、今回してみて、やっぱりそうだなと思いましたね。

S 教諭は、学級活動によって児童同士の関係が深まると述べている。

カ 抽出児に見る児童の変容

① S の変容

S は、体格のよさや腕力を背景にして、学級集団の中で勢力のある児童である。自己の主張を容易に曲げない一面がある。例えば、本実践の中でも次のような場面が見られた。

10月6日(土)

4-3 教室 帰りの会

(計画委員会が、学級全員に、議題案「サッカー大会をしよう」の承認を求めている。)

M:議長団で話し合った結果、「サッカー大会」に決まりました。これでいいですか？

K:議長団で、みんなで楽しくできるようにしますの
で、いいですか？

不特定多数:え～。

(あまり「サッカー大会」を歓迎していない雰囲気)

S:「え～」って言うなら、おい、なんか言ってよ。Z、
お前、「え～」っていうなら手を挙げる!

O:賛成意見か、反対意見はありませんか？

G:ちょっと・・・、4組とはしないの？

S:ちがう!

O:ちがいます。

T:S君、もうちょっと優しい態度で。じゃないと、「俺に逆らったら許さんぞ」みたいな態度だったらちよ
っとね。ね、みんなの学級会だから。

S は計画委員会の一人であった。計画委員会が提

案した議題案に反対の雰囲気があった。それを、自分自身への反論と受け取り、反対者に圧力をかけている。このような傾向は計画委員会の中での話合いでも見る事ができた。次の場面である。

11月26日(火) 計画委員会

4-4 教室 放課後

(議題選びをしている。男子と女子の意見が割れて、難航している。)

M:僕は女子じゃないから心はわからないけど、なんか、女子はだいたい、無理やり参加させられるような気がする、と思います。

S:それみんなの気持ちじゃ、ハイ!

T:はい、Iさん。

S:くそ!なんでや!(Sは自分に発言の指名がされずにますます怒り出す。)

T:今は、女子の気持ちを言っというてもらおう。

S:おまえ、女子や?

I:うるさい!女子は、みんな、男子ばかりやって、ボールがぜんぜん来ないって、・・・

S:俺、やっとなるがね、ちゃんと!俺、全員にやりよるとばい!

T:ちょっと待って、S君!あなたのことではなくて、まず、Iさんの話を聞こうかな。はい、Iさん、もう1回。

I:女子は、なんか、いつも、教室に帰ってきて、小さな声で、男子のことを、

S:ア～、ア～、(奇声を発する)

I:お前、うるさい。

T:次、ふざけたら、もう退場だぞ。

I:男子のことを、ボールがぜんぜん来なくて、男子ばかり投げて、私たちが投げたいって、いつも言ってるから。

しかし、Sは他方で、分別があり、友たちをリードする面も持っている。例えば、次の場面が見られた。

10月4日(木) 計画委員会

放課後 4-3教室

(計画委員会の感想を一人一人言っている。Oが自分の番になってもふざけて、なかなかはっきり言わない。)

R:ちゃんとしろ。

O:(まだふざけている)
 S:しゃん, すんなって。
 O:(まだふざけている)
 O:おーい, ふざけるなって, おまえ。
 M:なんで, 足ば, つま先だけあげなんとね?
 O:(まだふざけている)
 S:しゃん, へんなこつばせんでいいばい。
 M:普通の声で言ってください。気持ち悪い。
 O:みんなでリハーサルをしたのが上手にできました。(ようやく, きちんと感想を述べる)
 T:はい, みんな拍手。(全員拍手)

約3か月の学級活動実践を経た後に, 学級担任のG教諭に, Sについてインタビューを行った。

12月11日(火) 担任のG教諭へのインタビュー
 4-3教室 放課後
 G:S君とR君が, ちょっと, ワンクッションおいて, 聞けるようになったかな, と, 少しですけど, 聞けるところができてきたのかなと…。S君なんかは, 一学期と比べたら, 変わりました! 自分なりの基準がもててからですね, ま, あの子は今しなきゃいけないことじゃないことをしているとか, これはいけないことだとかですね, 自分のことはさておき, 人のことは, 分かるようになってきたから, S君が言って, ほかの子も「あ, そうかな」, S君が言ってるなと考えているのでしょうか。なんか, S君, 変わりましたね。少し, 素直さが出てきました。

Sがこれまでのように自己主張ばかりでなく, 人の話を聞く態度が見られるようになったことが分かる。

③ Rの変容

本実践において, 積極的に活動するRの姿が見られていた。そこで次のようなインタビューをした。

11月28日(木) 放課後に残っていたR, D, Hへのインフォーマル・インタビュー
 4-4教室 放課後
 T:学級活動好きですか?
 R:好き。
 R:質問が言えるようになったから。
 T:R君は今ものすごく発表するじゃない。前は違ったの?

D:そうでもなかった。
 H:こんなときはいっぱいするけれど, 授業中はぜんぜん駄目。
 T:今も授業中は駄目?
 D:いや, 発表さす。
 R:時々。
 T:昔よりするようになったと思うわけ?
 R:ちょっぴり。
 H:前はね, あんまりドッジボール来らっさんだったけど, このごろ来るようになった。
 T:俺もやれるんだって気持ち?どんな気持ち?その気持ち教えてよ。
 R:なんか, したくなってきた。
 T:した後, どんな気持ちでした?
 R:すっきりした。
 T:急に, すかっとするような発表ができるようになってきたわけ?それはいつくらいから?
 R:クレープ作り(学級活動「お楽しみ会をしよう」)をしたときから。
 T:クレープ食べたら, 急に発表するぞって気持ちになってきた?
 R:なんとなく。
 T:あのクレープ作る前?後?
 R:クレープ作った後にそんな気がしてきた。

Rの変容の原因を探るため, 隣の教室へ移動して, さらに次のようなインタビューを続けた。

11月28日(木) Rへのインフォーマル・インタビュー
 4-3教室 放課後
 T:あなたは最近, すごく自信が出てきた。それはやっぱり, 学級活動?
 R:うん, うん。
 T:学級活動のどういうところがいいの?
 S:質問をみんなができるから。
 T:みんなにできるから?
 T:うん, みんなにできるから。
 T:みんなにできるとそんなにうれしいの?
 R:うん, 自分もできるようになってきた。質問の仲間に入ってきたみたいなの…。
 T:質問の仲間に入ってきたような気がした。ああ。最近, それはやっぱり, クレープ作りのときから?

R: (クレープ作りの学級活動のとき) から始まってきた。
T: から始まってきた。それでも、やる気が出てきた?
R: いっぱい出てきた。
T: いっぱい出てきた。で、学級活動以外もがんばれるようになってきた?
R: うん。
T: 例えば?
R: 国語とか。
T: 国語のどういうの?
R: 質問の。
T: やっぱり質問するようになった、国語でも。ほかには?
R: 算数の「答えを言ってください」というようなとき、手を挙げるようになってきた。
T: ほう。なるほど、ほかには?
R: え〜と、社会科の見学旅行のとき、何回かぐらいなら手を挙げた、質問のとき。
T: そういうことは昔はできなかったわけ?
R: うん、2年生と3年生のとき、社会科見学とかで全然せんかった。ただ話ば聞いてた。
T: やる気もおきなかった?
R: うん、全然。
T: じゃあ、4年生になって一学期のときはどうだったの?
R: ちょびっとできた。
T: ちょびっとだけ。でも、やっぱり二学期?
R: うん。
T: とくに10月から?
R: うん。
T: それは自分でも、本当にクレープ作りのときだと思おう?
R: 自分で思う。
T: 自分で思う。へえ。クレープ作りのクレープを作る前?後?
R: 作った後。
T: 後。
R: うん。
T: 学級会が終わって、クレープを作って、その後に出てきた?
R: うん。

T: ほう、それじゃあ、クレープを作っているときに、何かあったんじゃない?、そういう気になることは。
R: 前に出てから、しゃべったとき。
T: なんばしゃべったっけ?
R: えっとね、「クレープゲームをします」とか言ったとき。(Rの班は、クレープを会食するときにゲームのだしものをしていた。)
T: ああ!あれ。あのときに来た!
R: うん、ちょっときた。
T: ハハハハハ。
R: で、あとはいっぱい出てきた。
T: あとはどんどん出てきた。発表とかやればやるほど、ますます…。
R: うん。
T: 自信がついてきた。
R: うん。
T: へえ。なるほどね。あなた、じゃ、意外に、やってみたら、ほかの友だちもみんな自分のことを認めているなど思ったりするわけ?
R: ちょっと。
T: ちょっとは思う。自分も認められるな、やれるなって感じ?
R: うん。
T: はあ、なるほどねえ。学級活動、それで、大好きなわけ?
R: うん。
T: やれるって思う?
R: うん。
T: ほかにはないの?発表・質問以外で。
R: 発表・質問以外?
T: 例えば、友だち関係とか勉強関係とかで何かないの?
R: あ、ある。
T: 何?
R: あの、学級活動して、何か書くことがあって、…
T: 学級活動の中で?
R: うん。
T: なんだっけ、それ?
R: 昨日書いたやつとか。
T: 昨日書いた…、あ、「話し合いノート」に書いたもの?

R: うん。ああいう紙に書くのが上手になってきた。
 T: ほかにある?例えば、宿題を忘れなくなったとか。
 R: うん。宿題を忘れなくなった。
 T: 宿題忘れなくなった、へえ。
 R: 前までずるしてからね、・・・
 T: ずるしよった。
 R: うん。
 T: 今は?
 R: あんまりせんごつなつた。
 T: 友達関係はどう?
 R: 友達関係?
 T: 例えば、ますます喧嘩が増えた、とか。
 R: なくなってきた。
 T: ふーん、どうしてかな?
 R: なんだから、みんなが力をあわせてから、自分の心に立ち向かっているような気がする。
 T: 自分の心に立ち向かっているような気がする。あなたがね?みんながね?
 R: みんなが、喧嘩しないぞって。
 T: 喧嘩しないぞって、立ち向かってる気がする?
 R: うん。
 T: 立ち向かっているのが楽しい感じ?
 R: うん。
 T: へえ、すばらしいね。そういうこと、まだ続けたいと思う?
 R: うん、続けたいと思う。

R はお楽しみ会のクレープ作りの中で、クレープゲームというだしものをクラス全員の前でしたこと(つまり一つの役割遂行体験)が原因となって、自信がついたと述べている。また、それがきっかけとなって、次の点が変わってきたと自ら述べている。

- ・ 授業中の発表回数が増えた。
- ・ 記述することが上手になった。
- ・ 宿題のずるをしなくなった。
- ・ 喧嘩をしなくなった。

授業中の発表回数の増加は、D も認めていた。また、H は R が休み時間のドッジボールに参加するようになったと述べている。

R の変容を確かめるため、次のインタビューを行った。

11月28日(木) インフォーマル・インタビュー

4-4教室 放課後

T: R 君を見て最近変わったことがありますか?

Y: あんまり、怒らなくなってきた。

さらに、R の変容を確かめるため、学級担任の S 教諭にインタビューを行った。

12月11日(火) 担任の S 教諭へのインタビュー
理科室 放課後

T: 先生から見られて、S 君の、ここ2か月あまりの変化はありますか?

S: 私にとっては、かなり手がかかるようになったなと。

T: あ、そうですか。例えば、どういう風に?

S: 明るくなったとは思いますが。以前は、喜怒哀楽が激しくて、落ちこむと、ドーッと落ちこむ。何でこんなに違うんだろうと思うけれど、その落ちこむのが学校ではあまり見られなくなったかなと。

T: いつごろからですか?

S: あまり、意識してなかったけど、やはり最近ですかね。

T: 彼は何で明るくなったのでしょうか?

S: わからないですね。何でしょう。

T: 明るくなったというのは、どういう姿で明るくなったといわれるんでしょうか?落ち込まない?

S: 落ち込まない。落ち込まないというのは、友だち関係とか何かあったときに、それと、私から強く言われたら、昔は、シューンとなって暗一くなつた。でも、それがないですね。私としては、手がかかるようになったんですよ。注意しても気にしないから。

T: あ、そういう意味で、手がかかるんですね。もうちょっと反省してほしいという感じですね。

S: だから、明るくなって、そんなことなんか気にしないって、どっちかというとなんか感じになったんですよ。

T: それは、S 君の自信でしょうか?

S: かもしれないですね。

S 教諭は、喜怒哀楽が激しかった R が、精神的に落ち込みにくく、明るくなったと述べている。

4 結論

研究 B の結果から、次のことが言える。

- ・ 称賛体験プログラムは、児童のセルフ・エスティ

ームを高める効果があった。さらに、友人関係や学級集団を肯定的に認知させ、学習意欲を高める効果も認められた。このプログラムは最も効果が高いと考えられた。

- ・ 役割遂行体験プログラムも、児童のセルフ・エスティームを高める効果があった。さらに、友人関係を肯定的に認知させる効果が認められた。これは、役割を遂行することで、友人との協同活動を体験できたことによると推測する。このプログラムは、おおむね、称賛体験プログラムに次いで効果があると考えられた。
 - ・ 通常プログラムも、児童のセルフ・エスティームを高める効果が認められた。しかし、他の効果はほとんど見られなかった。
 - ・ 今回の三つのプログラムをとおして、児童の友人に対する態度、学習態度、生活態度が積極的、協調的なものになる変容が認められた。なかには、役割遂行体験がその児童の変容のきっかけとなったと考えられる事例もあった(「Rの変容」参照)。以上で認められた効果は、次のようなプロセスで発生したと考える。
- ① 教師や同級生からの称賛や、役割を遂行できた体験によって、児童のセルフ・エスティームが高まる。
 - ② セルフ・エスティームが高まることによって、学習意欲が高まり、友人関係や学級集団を肯定的に認知するようになる。
 - ③ 学習意欲が高まり、友人関係や学級集団を肯定的に認知することによって、学習態度や友人に対する態度等について、積極的・協調的態度が形成される。

なかには、③で新たに形成された望ましい態度によって、これまでできなかったことが達成できたり、さらに、そのことを教師や友人から称賛されることによって、再度①からのプロセスが始まるというような好循環を起こす児童がいることも考えられる。

IV 全体的考察

本章では、研究A、研究Bで得られた知見をもとに、今後の学校教育を視野に入れて、以下の5点について提案する。

1 セルフ・エスティームを育成する学級活動内容

(1)の提案

前章において、称賛体験プログラムと役割遂行体験プログラムがセルフ・エスティーム等を高める効果があることを確認した。したがって、この2つのプログラムがもつ称賛体験と役割遂行体験を組み合わせ、一つのプログラムを作成すれば、そのプログラムは一層の効果を持つものになることが考えられる。このような考えを基にして新たに指導プログラムを作成した(表 23, 図 16)。これが本研究で提案するセルフ・エスティームを育成する学級活動内容(1)の指導プログラムである。

これは第I章で示した学級活動の現状の改善策2を具体化したものである。つまり、この指導プログラムは、内容(1)と内容(2)の弾力的展開になっており、内容(1)でありながら同時に内容(2)の指導の効果があると考えられる。したがって、平成元年以降の学級活動の時数削減に対応できる指導プログラムと考える。指導時間不足に苦しむ学級活動実践者の一助となるだろう。また、学級活動内容(1)の重視を打ち出した平成10年改訂学習指導要領とも軌を一にするものである。

2 学校教育全体におけるセルフ・エスティーム育成の提案

研究Aにおいて児童のセルフ・エスティームの要因と構造を明らかにした。研究Bではセルフ・エスティームを育てる学級活動を実践するために、先行研究におけるセルフ・エスティーム育成法についても整理した。本研究は、これらの知見を、学級活動のなかで応用したものであるが、勿論、それは他の教科等においても可能と考える。そこで、次の表を作成した(表 24)。この表の行は教科等の教育内容を表し、列はセルフ・エスティーム育成法を示している。このそれぞれの行と列が出合ったマス目一つ一つを視点にして、これまで積み上げられた様々な教育研究の成果を整理し、それらを活かしながら新たに具体的な教育実践を考えていく作業が、学校教育全体でセルフ・エスティーム育成を考えることになる。

このように全教育活動における多角的なセルフ・エスティーム育成を構想し、実践した学級・学校は、本研究で確認された児童の姿(例えば、積極的かつ

表 23 セルフ・エスティームを育成する学級活動内容(1)の指導プログラム

指導過程	活動内容	指導上の留意点	教師と児童相互の評価
事前の活動	1. オリエンテーションと役割分担	<p>① 生活班から一人ずつ代表が出て役割を果たしていくというジグソー学習の原理を説明し、役割分担について見通しを持たせる。</p> <p>② 生活班内で計画委員会の役割を分担する。仕事の内容を確認する。</p>	<p>・マニュアル「計画委員会 仕事の進め方」(資料1)と「ジグソー学習の原理の説明資料(児童用)」をもとに、活動の見通しを持たせる。</p> <p>・計画委員会の児童に対して、個別に活動への期待を伝える言葉かけをする。</p>
	2. 議題収集	<p>① 休み時間や放課後等に、議題ポストの中から集める。</p> <p>② 帰りの会で、提案カードをクラス全員に書いてもらう。それを集める。</p> <p>③ 帰りの会の「みんなへ言いたいことコーナー」等に気をつける。そこで出された意見を基に議題にする。</p>	<p>・児童の実態に沿いながら、できるだけ計画委員会の児童の手で議題を集めさせる。</p> <p>・議題ポスト・提案カード・帰りの会でのコーナー等の個人が全体に向けて声を出す場(システム)を作り、日常的に機能させておく。</p> <p>・定期的に計画委員会を集めて、仕事の進行状況を聞く。その際、個別に仕事ぶりをほめる言葉かけを行う。</p>
	3. 議題選定	<p>① 休み時間や放課後等に計画委員会全員が集まる。教師も入る。</p> <p>② 議題選定基準に基づいて、議題を選ぶ。</p> <p>③ 議題が選ばれなかった児童に返事を書く。</p>	<p>・マニュアル「議題の選び方」(資料2)をもとにして進める。そのとき児童の実態に沿いながら、できるだけ計画委員会の児童の手で議題を選ばせる。以上の作業を通して、議題案それぞれにこめられた思いと、その議題案の学級にとっての意味(学級にとってのを問題性・緊急性等)を考えさせる。</p> <p>・議題案が1つに絞られた時点でその提案者にも入ってもらう。提案者本人の思いを確認する。</p> <p>・議題を選ぶ作業の中で見られた児童の貢献的、建設的言動をタイミングよくとらえて、個別に称賛する。</p> <p>・提案者になる児童に対して、その議題案の価値を高く認める。また、教師と計画委員会全員で応援することを伝える。</p>
	4. 議題決定	<p>① 帰りの会で、選んだ議題案をクラス全員に認めてもらう。</p>	<p>・まず提案者本人に提案理由を説明させる。その後、計画委員会にその議題案の学級にとっての意味を説明させる。</p> <p>・議題案についての説明の後、質疑応</p>

		答を経て承認(決定)を求めさせる。		
5. 実施計画の作成	<p>① 休み時間や放課後等に、計画委員全員と提案者が集まる。教師も入る。</p> <p>② 提案理由、話し合いの柱、ときには柱の内容まで考えて、紙に書く。</p> <p>③ 学級会の進め方について教師と一緒に考える。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・議題に関して、提案者や学級にとって一番大切なところや、一番意見が対立すると考えられる点を話し合いの柱とする。 ・話し合いの柱は1本か2本にする。 ・決定が必要なすべての事柄を学級全体で話し合うようにはしない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・実施計画を作成する作業の中で見られた児童の貢献的、建設的言動をタイミングよくとらえて、個別に称賛する。 	
6. 資料等の準備	<p>① 原案や話し合いカード等を印刷してクラス人数分用意する。</p> <p>② 黒板掲示用の議題・提案理由・話し合いの柱等の短冊を用意する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・学級会での黒板掲示用の議題・提案理由・話し合いの柱等の短冊を作成する。それを学級活動コーナーに掲示することで、事前の予告にも活用する。 ・児童の実態に沿いながら、できるだけ計画委員会の児童の手で進めさせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・資料等の準備をする作業の中で見られた児童の貢献的、建設的言動をタイミングよくとらえて、個別に称賛する。 	
7. 事前の予告	<p>① 休み時間や放課後等に、学級活動コーナーに話し合う内容などについて掲示し、全員に事前に知らせる。</p>			
8. 事前の意見作り	<p>① クラス全員が話し合いカードに自分の意見を書く。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・それぞれが意見を作った後に、友たちと見せ合わせてもよい。 ・意見作りの後、話し合いカードを回収して計画委員会で意見の分布を把握させ、学級会の展開を予想させて議事進行に役立てる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童の意見の把握をし、個に応じた助言を書きこむ。 	
事 中 の 活 動	9. 議題及び提案	<p>① 「何のために」「何を」「どのように」話し合うのか、みんなに分かるように提案する。</p>		
	10. 話し合い	<p>① 学級会の進め方マニュアルにそって、話し合いをする。</p> <p>② 議長は司会をする。副議長は、司会を助ける。また、副議長ノートを使ってがんばっている友だちをみつけ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・原則として、話し合いの内容については学級会の中では児童に任せて進ませる。 ・学級経営上問題のある場面や児童の自治の範囲を逸脱したときは即座に話し合いに介入し、適切な助言を行う。 ・多くの児童にとってよいモデルとなる言動が見られた場合はその場で称 	<ul style="list-style-type: none"> ・話し方、聞き方、賛成・反対のやりとりの仕方、司会の仕方、書記の仕方等で児童のよい言動(話し合いの目的、学級目標の達成に関する建設的言動等)をタイミングよくとらえて、個別に称賛する。

	10. 話し合い	<p>る。また、タイマーや時間カードを使って時間を知らせる。</p> <p>黒板書記は黒板に決まったことを書く。</p> <p>ノート書記は原案に決まったことを書く。</p>	<p>賛する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「あと一歩」と感じられる児童の言動には、教師が見本を見せる。 ・安易に多数決としない。多様な決定方法の中から方法を選ばせた後に、決定する。 	
事中の活動	11. 決定事項の整理と確認	<p>① ノート書記が決まったことを発表し、全員で確認する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「これまでの話し合いと比べて前進したこと」「特に認めてやりたい言動をした児童」「今後の事後活動に向けての意欲付け」「話し合いが深まったところ」「議長団の活躍したところ」等を視点にして教師から評価する。 ・「一番心に残ったこと」「一番がんばったと思うこと」「一番大きな収穫だと思うこと」「友たちのまねをしてみたいところ」「決定したことについて言いたいこと」などを視点にして自己評価させる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「副議長の話」「先生からの話」の場面で学級会の中での児童のよい言動（友達の言動から学んで欲しい点など）を称賛する。 ・集団決定と同時に、児童全員に事後の活動に向けた自分なりの努力目標を自己決定させる。
事後の活動	12. 仕事の分担と確認	<p>① 各係が仕事を分担する。自主的かつ協力的に活動する。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・各係の仕事の進行状況を常に把握しておく。 	<ul style="list-style-type: none"> ・各児童の自己決定内容が実際に達成できるように援助する。 ・仕事を分担して活動する中で見られた児童の建設的、貢献的言動をタイミングよくとらえて、個別に称賛する。
	13. 実行	<p>① 協力して楽しく活動する。</p> <p>② 終末に、エクササイズ「ほめあげ大会」を行う。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・原則として、実行場面の活動内容については児童に任せて進ませる。 ・学級経営上問題のある場面や児童の自治の範囲を逸脱したときは即座に活動に介入し、適切な助言を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・各児童の自己決定内容が実際に達成できるように援助する。 ・実行場面で見られた児童の建設的、貢献的言動をタイミングよくとらえて、個別に称賛する。 ・「ほめあげ大会」の中で児童相互の認め合いと自己の振り返りができるようにする。

協調的な学習態度・生活態度等) がはるかに大きなスケールで現れると考える。

以上のように、多角的なセルフ・エスティーム育成を構想し、その効果を実証することは今後の課題

である。

3 年間5～10回の学級活動内容(1)実践の提案

本研究では、学級活動内容(1)がセルフ・エスティームに限らず、友人や学級集団に対する肯定的な認

表 24 学校教育全体でセルフ・エスティームの育成を考える枠組

	「分かった」「できた」と実感できる体験	教師の称賛など	児童相互の称賛など	成功的な役割遂行体験	経験の肯定的な解釈させる	内面の振り返り, 新たな気づきを得させる	親の愛情を感じさせる
国語							
算数							
理科							
社会							
体育							
図工							
音楽							
家庭							
総合							
学活							
道徳							
行事							
その他							

知、学習意欲等の育成に効果があることが実証された。1回1回の実践について効果が見られたが、当然ながら、3回の実践の前と後では大きな差が認められた(図31)。例えば、セルフ・エスティーム得点では、Wilcoxonの符号付順位和検定によって、硬度に有意な差が認められた。

このように、学級活動は繰り返すことで一層確実な効果があると言える。そこで、先に提案したプログラムによって、年間に5回から10回程度の学級活

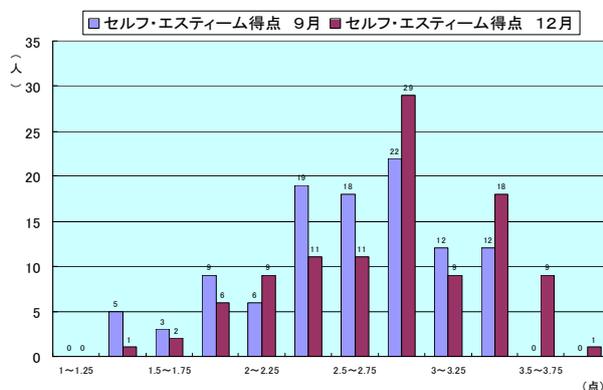


図 31 セルフ・エスティーム得点の比較

動内容(1)の実践をすることを提案したい。それは、今回認められた効果を考慮に入れれば、学級活動ばかりでなく学級経営、学級集団作り、学習指導にも必ず好ましい影響を与えられられる。

4 学級活動の効果のリーサーチの積み重ねによる理論形成の提案

集団生活をとおして社会化するのが学校教育の本質と考える國分(1997)は、特別活動こそ学校教育の本質という認識を示している。しかし、今の学校教育では特別活動の重要性があまり認識されていないとし、その原因として特別活動が理論を持たない点を挙げている。そこで、特別活動の今後の課題の一つとして次のように述べている。「特活の効果に関するリーサーチを重ねることである。たとえば、施設見学の体験の多少と進路意識の高低とは関係があるか、学級活動の内容と遅刻・欠席・忘れものの頻度数とは関係があるか、といった研究がなされるにつれ、特活の理論と方法と技法が鮮明になると思われる」

lxviii

國分が述べるように、学級活動はこれまで理念だけで、あるいは実践事例だけで語られることが多く、その効果についての検証に乏しかったと考える。そこで、今後の学級活動の研究の方向として、学級活動の効果についてリーサーチを積み重ね、その結果として学級活動の理論を形成していくことを提案する。

5 児童の内面を把握する尺度作成の提案

児童の内面を把握することは、一人一人の児童に応じた教育を実践する上で、不可欠の条件である。とくに、児童の自己概念の中核であるセルフ・エスティームとその要因の状況を把握することが重要であると考えられる。

ところで、第II章において、児童のセルフ・エスティームには大きく四つの要因があることがあった。そこで、この4要因を探る質問項目を集めることで、児童のセルフ・エスティーム要因を測る尺度が試作できると考える。例えば、本研究で使用した質問項目を基にすれば、表25のような尺度が考えられる。児童のセルフ・エスティーム要因について、この試作した尺度を使って、本研究で調査した児童を例にしてグラフ化すれば、次のようになる。

(1) 「人間関係に関する評価」要因が低い児童例(図32)

表 25 児童のセルフ・エスティーム要因尺度の例

要因	質問項目
人間関係に関する評価	<ul style="list-style-type: none"> ・ わたしは、クラスみんなの前でもふつうに話します。 ・ 先生は、わたしのことを認めています。 ・ 上級生は、わたしとよく話をしてくれます。 ・ わたしは、友たちから好かれています。 ・ 下級生は、わたしのことを頼りにしています。
学習についての自己効力感	<ul style="list-style-type: none"> ・ わたしは、図工がとくいです。 ・ わたしは、算数の勉強がよくできます。
過去の功績への思いと願望	<ul style="list-style-type: none"> ・ わたしは、自分をもっとよくなるために、しなければならぬことがあります。 ・ わたしは、今までしてきたことで、じまんに思うことがあります。 ・ わたしは、やってみよう職業(仕事)があります。
親の愛情を感じる気持ち	<ul style="list-style-type: none"> ・ 親は、わたしの世話をよくしてくれます。 ・ 親は、わたしのことをよく心配してくれます。 ・ わたしは、親から大切に育てられてきました。

※回答を点数化し、各要因ごとに平均得点を算出する。

この児童は、とくに「人間関係に関する評価」要因が低いことが分かる。主として、「親からの愛情を感じる気持ち」要因によって、セルフ・エスティームを支えていると考えられる。実際に、友人関係においてトラブルの多い児童である。

(2) 「過去の功績への思いと願望」要因が高い児童例(図 33)

この児童は、とくに「過去の功績への思いと願望」要因が高いことが分かる。実際に、習い事を数多くしており、各種コンクール等での入賞経験を数多く持つ児童である。

これまで、児童の内面把握は、主として学級担任の日常的な観察とおしてなされていた。これに加えて、このような児童のセルフ・エスティーム要因を測定する尺度があれば、児童の内面把握の一助となる。勿論、表 25 で示した尺度は、とりあえず示し

たものであり、妥当性等を確認したものではない。そこで、このような尺度を開発することを提案したい。

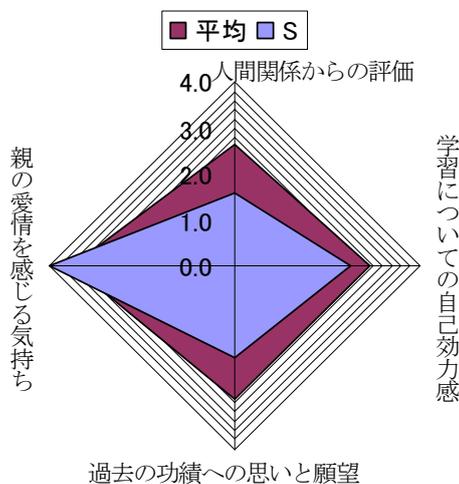


図 32 「人間関係からの評価」要因が低い児童例

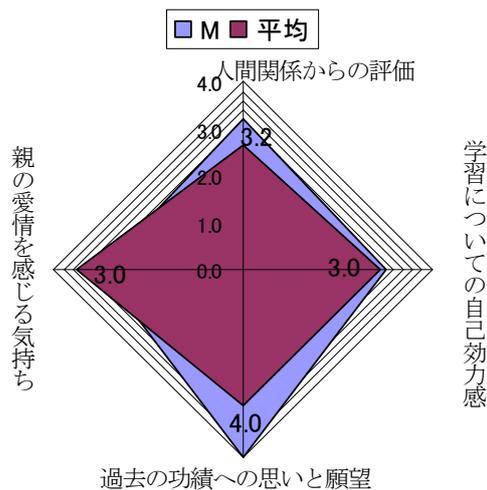


図 33 「過去の功績への思いと願望」要因が高い児童例

引用文献・参考文献

- ⁱ 梶田叡一：『自己意識の心理学[第2版]』, p. 95, 東京大学出版会, 1988
- ⁱⁱ 遠藤, 安藤, 冷川, 井上: Self-Esteemの研究, 九州大学教育学部紀要, 18, pp. 53-65, 1974
- ⁱⁱⁱ 遠藤辰雄:「セルフ・エスティーム研究の視座」, 遠藤, 井上, 蘭:『セルフ・エスティームの心理学-自己価値の探求-』, p. 19, ナカニシヤ出版, 1992
- ^{iv} 小松貴弘:「自尊心 (セルフ・エスティーム) (self esteem)」, 鱸・一丸・鈴木 編『教育相談 重要用語 300 の基礎知識』(所収), pp88, 明治図書, 1999
- ^v 和田啓子, 望月桂, 石田多枝子: 体験学習における自尊感情と肯定的対人認知との関連, 日本教育心理学会総会発表論文, 42, p. 631, 2000
- ^{vi} 菅佐和子: Self-Esteem と対他者関係に関する一研究 - 青年期を対象として -, 教育心理学研究, 23, pp. 224-229, 1975
- ^{vii} 蘭千壽: ソシオメトリック選択に及ぼす SELF-ESTEEM の効果, 九州大学教育学部心理学部紀要, 25, pp. 53-59, 1980
- ^{viii} 松川安雄, 倉智佐一: 学級におけるスクール・モラルに関する研究 (第1報), 大阪教育大学紀要, (第IV部門), 18, pp. 19-36, 1967
- ^{ix} 松川安雄, 西山鴻: 学級におけるスクール・モラルに関する研究 (第2報), 大阪教育大学紀要, (第IV部門), 25, pp. 93-104, 1976
- ^x 松川安雄: 学級におけるスクール・モラルに関する研究 (第3報), 大阪教育大学紀要, (第IV部門), 28, pp. 19 - 28, 1979
- ^{xi} 松川安雄, 秋葉英則, 北村絹江: 児童の自己概念と学校に対する態度について, 大阪教育大学紀要 (第IV部門), 30, pp. 115-126, 1981
- ^{xii} 井上信子: 児童の自尊心と失敗課題の対処との関連, 教育心理学研究, 34, 1, pp. 10-19, 1986
- ^{xiii} 古川雅文, 鈴木教夫, 内藤勇次: 児童の将来展望に関する研究 - その2 - self-esteem との関係 -, 日本教育心理学会総会発表論文集, 35, pp. 512, 1993
- ^{xiv} 井上信子: 自尊心に関する縦断研究 - 思春期の自尊心と進路決定との関連 -, カウンセリング研究, Vol. 23, No. 2, October 1990
- ^{xv} 宮野祥雄: 非行少年の自己概念 Q-テクニクによる分析, 教育心理学研究, 29, 1, pp. 10-19, 1981
- ^{xvi} 文部省:『小学校学習指導要領』, p. 106, ぎょうせい, 1998
- ^{xvii} 宇留田敬一:『学級活動の理論と展開』, p. 8, 明治図書, 1991
- ^{xviii} 文部省:『小学校学習指導書 特別活動編』, p. 2, 東山書房, 1989
- ^{xix} 同上書, p. 25
- ^{xx} 杉田儀作:『新しい学力観に立つ学級活動の展開』, p. 87, 明治図書, 1993
- ^{xxi} 成田, 吉川, 齋藤, 森:『新しい学級活動の実際 - 弾力的展開と話し合い - 』, p. 220, 東洋館出版社, 1991
- ^{xxii} 木原孝博:『学級活動の理論 豊かな心と問題解決能力を育てる』, p. 69, 教育開発研究所, 1996
- ^{xxiii} 井上裕吉:「統合」というまえの「無秩序」 - 生かされぬ「統合」の理念 -, 『特別活動研究』, 5, pp. 107-111, 1991
- ^{xxiv} 文部省: 特別活動実施状況調査報告書, 『初等教育資料』, 9月号臨時増刊, pp. 1-188, 1997
- ^{xxv} 高階玲治 代表:『特別活動の実施状況分析と改善に関する研究』, pp. 20-31, 成田印刷, 1996
- ^{xxvi} 宮川八岐: 自ら学び自ら考え, よりよく問題解決を図る特別活動の学習指導の考え方, 『初等教育資料』, 7, pp. 50-53, 2001
- ^{xxvii} 文部省:『小学校学習指導要領解説 特別活動編』, pp. 18, 東洋館出版社, 1999
- ^{xxviii} 大石勝男:「なすことによって学ぶ活動」, 押谷・宮川 編『道徳・特別活動 - 重要用語 300 の基礎知識』(所収), p. 170, 明治図書, 2000
- ^{xxix} 前掲書1, p. 96, 東京大学出版会, 1988
- ^{xxx} 山本, 松井, 山成: 認知された自己の諸側面の構造, 教育心理学研究, 30, pp. 64-68, 1982
- ^{xxxi} 塩見, 中井: 児童の学業達成における自己効力感と自尊感情, 日本教育心理学会総会発表論文集, 38, p. 475, 1996
- ^{xxxii} 前掲書2
- ^{xxxiii} 前掲書2
- ^{xxxiv} 前掲書2
- ^{xxxv} 前掲書2
- ^{xxxvi} 前掲書3, p. 20, ナカニシヤ出版, 1992
- ^{xxxvii} 岡村芳郎: 自尊感情における自己像の不確定性に関する研究, 日本教育心理学会総会発表論文集, 38, p. 206, 1996
- ^{xxxviii} 前掲書2
- ^{xxxix} 水間玲子: 理想自己と自己評価及び自己形成

- 意識の関連について, 教育心理学研究, 46, pp. 131-141, 1998
- ^{x1} 遠藤由美: 自己評価基準としての負の理想自己, 心理学研究, 63, pp. 214-217, 1992
- ^{x1i} 遠藤由美: 自己認知と自己評価の関係-重みづけをした理想自己と現実自己の差異スコアからの検討-, 教育心理学研究, 40, pp. 157-163, 1992
- ^{x1ii} 前掲書 1, p. 85, 東京大学出版会, 1988
- ^{x1iii} 前掲書 3, p. 14, ナカニシヤ出版, 1992
- ^{x1iv} 前掲書 3, p. 23, ナカニシヤ出版, 1992
- ^{x1v} 前掲書 1, p. 82, 東京大学出版会, 1988
- ^{x1vi} 蘭千壽: 子どもの自己概念と自尊感情に関する研究, 上越教育大学研究紀要, 8, pp. 17-35, 1989
- ^{x1vii} 前掲書 1, p. 149, 東京大学出版会, 1988
- ^{x1viii} 天貝由美子: Self-esteemを規定する要因としての信頼感-その生涯発達的变化-, カウンセリング研究, 30-2, pp. 11-19, 1997
- ^{x1ix} 前掲書 3, p. 264, ナカニシヤ出版, 1992
- ¹ 小島正敏: 原因帰属, 前掲書 3, p. 105, ナカニシヤ出版, 1992
- ^{li} 前掲書 18, p. 25, 東山書房, 1989
- ^{lii} 前掲書 17, p. 98, 明治図書, 1991
- ^{liii} 前掲書 21, p. 193, 明治図書, 1991
- ^{liv} 熊本県特別活動研究会: 『学級活動実践事例集 子どもが主体の学級活動-子どもと教師がともに取り組む活動-』, p. 2, 1993
- ^{lv} 前掲書 22, p. 222, 教育開発研究所, 1996
- ^{lvi} 前掲書 20, p. 88, 明治図書, 1993
- ^{lvii} 阿久根求: Positive Focusの効果, 大分大学教育学部紀要, 5, pp. 107-119, 1979
- ^{lviii} 樽木靖夫: 学級集団行動に及ぼすフィードバックの効果(1), 日本教育工学会研究会報告集, 90-3, pp. 15-22, 1990
- ^{lix} 蘭千壽: 学級集団におけるソシオメトリック選択, 行動特性, 集団凝集性の変容に及ぼす役割行動の効果, 教育心理学研究, 29, pp. 51-55, 1981
- ^{lx} 蘭千壽: セルフ・エスティームの変容と教育指導, 前掲書 3, p. 223, ナカニシヤ出版, 1992
- ^{lxi} 蘭千壽: 学級集団の社会心理学=Jigsaw学習法を中心として=, 九州大学教育学部紀要(教育心理学部門), 25-1, pp. 25-33, 1980
- ^{lxii} 蘭千壽: セルフ・エスティームの変容と教育指導, 前掲書 3, p. 203, ナカニシヤ出版, 1992
- ^{lxiii} 梶田叡一: 『子どもの自己概念と教育』, p. 164, 東京大学出版会, 1985
- ^{lxiv} Bettie B. Youngs: HOW TO DEVELOP SELF-ESTEEM IN YOUR CHILD, 1991 (田村ゆき子, 田村富彦, 共訳, 『自尊心を高める子育て法-子どもを自立させる6つのプログラム-』, 一光社, 1995)
- ^{lxv} 前掲書 3, p. 264, ナカニシヤ出版, 1992
- ^{lxvi} 国分康孝監修, 河村茂雄: 『崩壊しない学級経営をめざして-教師・学級集団のタイプでみる学級経営-』, p. 71, 1998
- ^{lxvii} 田上不二夫監修, 河村茂雄: 『たのしい学校生活を送るためのアンケート』, 図書文化
- ^{lxviii} 國分, 朝日, 吉澤, 別所, 松田, 寺山, 足立, 河村, 牧野, 品田, 藤川: 『子どもの心を育てるカウンセリング』, p. 165, 学事出版, 1997